

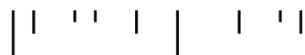


PARTICIPAÇÃO DAS FAMÍLIAS NA ROTINA DO JARDIM DE INFÂNCIA: CARACTERÍSTICAS E ESTRATÉGIAS USADAS

Beatriz Lima
(2022327)

Relatório de Prática Profissional Supervisionada
apresentado à Escola Superior de Educação de Lisboa para
obtenção de grau de mestre em Educação Pré-Escolar

2023-2024



PARTICIPAÇÃO DAS FAMÍLIAS NA ROTINA DO JARDIM DE INFÂNCIA: CARACTERÍSTICAS E ESTRATÉGIAS USADAS

Beatriz Lima

Relatório de Prática Profissional Supervisionada
apresentado à Escola Superior de Educação de Lisboa para
obtenção de grau de mestre em Educação Pré-Escolar
Orientadora: Professora Doutora Clárisse Nunes

Júri

Presidente: Carlos Pires
Arguente: Marina Fuertes
Orientadora: Clárisse Nunes

2023-2024

| ' ' | | ' ' |

AGRADECIMENTOS

Este relatório que apresento, bem como o percurso percorrido desde a licenciatura até então, só foi possível de concretizar devido ao apoio de algumas pessoas, às quais agradeço, pois sem estas, não faria qualquer sentido.

Começo por agradecer à minha família, mãe, pai, irmãos, sobrinhos, avó e cunhadas. Vocês foram a base de tudo, o meu suporte. As vossas palavras e atitudes fizeram-me lutar todos os dias, lembravam-me várias vezes: “*Não te esqueças que ele está a ver-te lá de cima, tu prometes-te*”. Obrigada por tudo.

Agradeço também ao meu companheiro e à sua família. Entraram na minha vida durante o percurso e desde o início que me incentivaram a continuar e que compreenderam as ausências. A ti, Ricardo, foste a minha maior âncora.

Agradeço aos meus amigos, foram cinco anos de: “*Desculpa tenho coisas da faculdade para fazer*” e, mesmo assim, continuaram do meu lado, escutaram as minhas vitórias e algumas derrotas, deram-me colo e amor quando mais precisava.

Esta experiência colocou pessoas no meu caminho que levarei para a vida toda, são estas as minhas amigas da faculdade. Sem vocês eu nunca tinha chegado aqui com os resultados que tenho vindo a alcançar. Ensinarão-me a escrever melhor, a falar melhor, a ser uma pessoa melhor e a valorizar-me mais. Viram em mim algo que eu nunca tinha visto. Desta família que construí durante estes cinco anos, não poderia deixar de mencionar a mãe da minha querida amiga Bia, a tia Dina, que me orientou e acreditou que eu era capaz.

Agradeço de coração às duas profissionais de educação que tanto me ensinaram, vocês são exemplo de luta, garra e paixão pela profissão. Obrigada aos dois grupos de crianças, sinto que aprendemos e crescemos juntos. E às respetivas famílias, por me deixarem fazer parte da vida do/s seu/seus filho/os.

Por fim, e tão importantes que foram, agradeço muito às professoras orientadoras das PPS. A si, professora Teresa Gonçalves, pela paciência, bondade e compreensão. Por me incentivar a fazer mais e melhor. E a si, professora doutora Clarisse Nunes, agradeço muito pela compreensão, apoio incondicional, persistência e exigência para que me tornasse uma melhor profissional.

RESUMO

O presente relatório emerge da Prática Profissional Supervisionada II (PPS), que decorreu numa instituição Particular de Solidariedade Social (IPSS), em Lisboa, durante um período de, aproximadamente, quatro meses, em contexto de Jardim de Infância (JI). Inicialmente, o grupo era composto por 24 crianças que estavam a completar os três anos de idade (10 crianças do género masculino e 14 crianças do género feminino). No entanto, o estágio terminou com 23 crianças em sala, visto que houve uma desistência (10 do género masculino e 13 do género feminino). A instituição regia-se por diferentes modelos pedagógicos, particularmente, o modelo pedagógico Reggio Emilia.

O relatório apresenta ao leitor a caracterização de uma ação educativa contextualizada onde decorreu a intervenção. Adicionalmente, apresenta as intenções da minha intervenção e a avaliação do processo da intervenção, bem como a problemática da investigação. O tema de investigação teve em conta a minha observação em relação ao envolvimento das famílias na rotina do JI. A investigação realizada procurou: (i) Mapear as características da participação das famílias no jardim de infância; (ii) Caracterizar as estratégias usadas pela educadora de infância para promover a participação das famílias na rotina do/a filho/a no jardim de infância e (iii) Conhecer a opinião das crianças sobre a presença da família no jardim de infância. A nível da metodologia, trata-se de um estudo de caso de natureza qualitativa. Para a recolha de dados foram utilizadas a observação direta e indireta, que envolveu a realização de um questionário online às famílias e um questionário à educadora cooperante (EC), bem como uma entrevista às crianças. Ao nível da observação direta foram privilegiadas as notas de campo. Os dados recolhidos foram analisados com recurso à análise de conteúdo. Os resultados obtidos com o estudo indicaram que as famílias não tomavam iniciativa para promover a sua participação, mas, eram famílias ativas perante as propostas da educadora e/ou da instituição participando sempre que solicitadas. Como maior constrangimento à sua participação apontaram a falta de tempo, relacionando-se com o facto de terem atividades profissionais a cumprir. As famílias consideravam a sua participação positiva para os seus educandos, beneficiando o seu desenvolvimento.

Em relação as estratégias utilizadas pelos profissionais de educação para promover a participação das famílias, a educadora cooperante destacou: o convite às famílias para participar em propostas na sala, a partilha de vídeos das crianças a realizar atividades no JI, o recurso à informação escrita e às conversas formais e/ou informais com as famílias, entre outras. Verificou-se, que o recurso às tecnologias constituía um recurso facilitador da articulação entre o jardim de infância e a família das crianças. Sendo que neste estudo se procurou dar voz às crianças constatámos que as crianças gostam da participação das famílias no JI e, a maioria, manifesta prazer em realizar atividades em casa com os pais.

No final do relatório é, ainda, apresentada uma reflexão sobre a construção da profissionalidade e as considerações finais.

Palavras-chave: Participação, família, jardim de infância, rotina.

ABSTRACT

This report emerges from the Supervised Professional Practice II (PPS), which took place in a Private Social Solidarity Institution (IPSS) in Lisbon, for about four months, in a Kindergarten (JI). Initially, the group consisted of 24 children who were turning three years old. However, the internship ended with 23 children in the classroom, as there was a dropout. Thus, initially, the group consisted of 10 male children and 14 female children, later there were only 13 female children. It is important to note that the institution was guided by different pedagogical models, however, the one that characterized it the most was the Reggio Emilia pedagogical model.

The report presents to the reader the characterization of an educational action contextualized where the intervention took place. Furthermore, it presents the intentions outlined for my intervention and the evaluation of the intervention process, as well as the problem.

The research topic considered my observation regarding the involvement of families in the kindergarten routine. The research carried out aimed to: (i) Map the characteristics of family participation in kindergarten; (ii) Characterize the strategies used by the kindergarten teacher to promote family participation in the child's routine at kindergarten and (iii) Know the children's opinion on the presence of the family in kindergarten. At the methodological level, this is a qualitative case study. For data collection, direct observation and indirect observation were used, which involved conducting an online questionnaire to families and a questionnaire to the cooperating teacher (CT), as well as a semi-structured interview with the children in the group. In terms of direct observation, field notes were privileged. The collected data were analyzed using content analysis. The results obtained from the study show that families did not take the initiative to promote their participation but were active families in the face of the proposals of the teacher and/or the institution, participating whenever requested. The lack of time was pointed out as the main constraint to their participation, related to the fact that they had professional

activities to fulfill. It was also found that families considered their participation positive for their children, thereby benefiting their development.

Regarding the strategies used by education professionals to promote family participation, the preschool teacher highlighted: inviting families to participate in proposals in the classroom, sharing videos of children doing activities in kindergarten, using written information and formal and/or informal conversations with families, among others. It was found that the use of technology was a facilitator of the articulation between kindergarten and the families of the children. This study includes the voice to children. Findings indicate that children enjoy the participation of families in kindergarten and, most are pleased by doing activities at home with their parents.

Last, a reflection on the professional identity development and final considerations are also presented.

Keywords: Participation, family, kindergarten, routine.

ÍNDICE GERAL

1. INTRODUÇÃO.....	1
2. CARACTERIZAÇÃO DE UMA AÇÃO EDUCATIVA CONTEXTUALIZADA	3
2.1. Meio envolvente	4
2.2. Contexto Socioeducativo	5
2.3. Equipa educativa.....	10
2.4. Ambiente educativo	11
2.5. Crianças	19
2.6. Famílias.....	22
3. ANÁLISE REFLEXIVA DA INTERVENÇÃO EM JI.....	25
3.1. Intenções para a ação	26
3.1.1. Com as crianças	26
3.1.2. Com a equipa educativa	28
3.1.3. Com as famílias.....	29
3.2. Avaliação no processo de intervenção.....	31
4. INVESTIGAÇÃO EM JI.....	38
4.1. Problemática emergente, questões de investigação e objetivos.....	39
4.2. Revisão da literatura sobre a problemática identificada	40
4.2.1. Importância da relação Escola-Família	40
4.2.2. Participação/envolvimento das famílias na vida do JI	41
4.2.3. Formas de envolvimento e participação das famílias na escola.....	45
4.2.4. Estratégias promotoras da participação das famílias.....	48
4.2.5. Fatores que podem condicionar a participação das famílias	49
4.2.6. Importância de se ouvir as opiniões das crianças.....	50
4.3. Elaboração do roteiro metodológico e ético	52

4.4. Apresentação e discussão dos resultados.....	58
4.4.1. Características da participação das famílias na vida dos seus filhos no jardim de infância.....	58
4.4.2. Estratégias usadas pela educadora cooperante para promover a participação da família.....	65
4.4.3. Perceções das crianças sobre a presença dos pais no jardim de infância.....	67
4.4.4. Considerações finais sobre o estudo.....	70
5. CONSTRUÇÃO DA PROFISSIONALIDADE DOCENTE COMO EDUCADORA DE INFÂNCIA EM CONTEXTO	73
6. CONSIDERAÇÕES FINAIS	77
REFERÊNCIAS	79
ANEXOS.....	87
ANEXO A - QUADRO DE ATIVIDADES COM OS QUATRO PROFESSORES ATELIERISTAS	87
ANEXO B – HORÁRIO E ROTINA DO GRUPO	90
ANEXO C – PLANTA DA SALA DE ESTÁGIO.....	92
ANEXO D – CARACTERIZAÇÃO DAS CRIANÇAS.....	93
ANEXO E – CARTA DE APRESENTAÇÃO ÀS FAMÍLIAS	95
ANEXO F – CARTA DO CONSENTIMENTO INFORMADO	97
ANEXO G – NOTAS DE CAMPO UTILIZADAS PARA O ESTUDO	100
ANEXO H – GUIÃO DA ENTREVISTA REALIZADA ÀS CRIANÇAS.....	113
ANEXO I – EXEMPLOS DE ANÁLISE DE CONTEÚDO ÀS RESPOSTAS DAS CRIANÇAS À ENTREVISTA	115
ANEXO J – INQUÉRITO À EDUCADORA COOPERANTE	118
ANEXO K – ANÁLISE DE CONTEÚDO DO INQUÉRITO À EC REFERENTE ÀS SITUAÇÕES INFORMAIS E FORMAIS EM QUE A FAMÍLIA PARTICIPA	123
ANEXO L – ANÁLISE DE CONTEÚDO DO INQUÉRITO À EC REFERENTE À PARTICIPAÇÃO DAS FAMÍLIAS NA SALA DO JI	126

ANEXO M – ANÁLISE DE CONTEÚDO DO INQUÉRITO À EC REFERENTE ÀS ESTRATÉGIAS USADAS PELA EDUCADORA PARA PROMOVER A PARTICIPAÇÃO DAS FAMÍLIAS	129
ANEXO N – ROTEIRO ÉTICO E METODOLÓGICO	132
ANEXO O – ASSENTIMENTO INFORMADO DAS CRIANÇAS	140
ANEXO P – TABELA DOS ELEMENTOS DAS FAMÍLIAS MAIS ALARGADOS	142
ANEXO Q – ANÁLISE DE CONTEÚDO DO INQUÉRITO ÀS FAMÍLIAS SOBRE AS CARACTERÍSTICAS DE PARTICIPAÇÃO	144
ANEXO R – TABELA SÍNTESE DA ANÁLISE DE CONTEÚDO A UMA PERGUNTA ABERTA ÀS FAMÍLIAS	147
ANEXO S – ANÁLISE DE CONTEÚDO DO INQUÉRITO ÀS FAMÍLIAS SOBRE A INFLUÊNCIA DA SUA PARTICIPAÇÃO NAS CRIANÇAS	149
ANEXO T – ANÁLISE DE CONTEÚDO DO INQUÉRITO ÀS FAMÍLIAS SOBRE CONSTRANGIMENTOS APONTADOS À SUA PARTICIPAÇÃO	152
ANEXO U – TABELA SÍNTESE DA ANÁLISE DE CONTEÚDO ÀS NOTAS DE CAMPO - CATEGORIA: ESTRATÉGIAS DOS PROFISSIONAIS	154

Índice de Figuras

Figura 1: Participação da Família Nuclear.....	59
Figura 2: Participação das famílias em atividades propostas pela educadora.....	59
Figura 3: Conforto ao participar na rotina do/a meu/minha filho/a.....	60
Figura 4: Atividades em que os pais participam com mais frequência.....	61
Figura 5: Sugestões de atividades.....	62
Figura 6: Estar informado sobre as vivências do/a filho/a.....	62
Figura 7: Influência positiva da participação no comportamento do educando.....	63
Figura 8: Influência negativa da participação no comportamento do educando.....	64
Figura 9: Importância da participação familiar na rotina do JI.....	65

Índice de Tabelas

Tabela 1: Metodologia de trabalho da OS	7
Tabela 2: Tabela de Investigação	57
Tabela 3: Análise categorial das entrevistas às crianças	67
Tabela 4: Familiares a ir levar/buscar ao JI.....	69

LISTA DE ABREVIATURAS

PPS	Prática Profissional Supervisionada
JJ	Jardim de Infância
EC	Educadora Cooperante
OS	Organização Socioeducativa
IPSS	Instituição Particular de Solidariedade Social
MEM	Movimento da Escola Moderna
MTP	Metodologia de Trabalho de Projeto
CDEI	Conhecimento e Docência em Educação de Infância

1. INTRODUÇÃO

| ' ' | | ' ' |

O presente relatório foi realizado no âmbito da Unidade Curricular Prática Profissional Supervisionada II (PPSII), do 2.º ano do Mestrado em Educação Pré-escolar da Escola Superior de Educação de Lisboa, com a finalidade de apresentar de forma descritiva, reflexiva e fundamentada todo o meu percurso. A prática teve início no dia 3 de outubro de 2023 e terminou no dia 2 de fevereiro de 2024. A mesma decorreu em contexto de Jardim de Infância (JI), numa sala de 24 crianças com três anos de idade.

Com o intuito de orientar a leitura deste documento, apresento, de seguida, a sua estrutura. Para começar, torna-se importante referir que o trabalho se encontra estruturado de maneira sequencial e coerente, conforme a realização da prática, e do estudo realizado, tendo como problemática a participação das famílias na rotina do jardim de infância: Características e estratégias usadas.

Assim, no segundo capítulo, é apresentada a caracterização do contexto socioeducativo onde decorreu o estágio. Este capítulo inclui informações sobre as características do meio envolvente, do contexto socioeducativo, da equipa educativa, do ambiente educativo, das crianças e das famílias. Tendo por base esta caracterização, segue-se, no terceiro capítulo, a apresentação das minhas intencionalidades para a ação com as crianças, com a equipa educativa e com as famílias. Neste capítulo também se encontra a avaliação e a reflexão sobre a minha ação relativamente as intencionalidades definidas e à prática desenvolvida.

No capítulo seguinte, apresento a investigação realizada. Ou seja, no quarto capítulo, identifico a problemática que originou a investigação, faço uma revisão da literatura, descrevo o roteiro ético e metodológico e apresento e discuto os resultados obtidos através das observações, inquéritos à educadora e às famílias bem como das entrevistas realizadas às crianças.

No quinto e último capítulo, reflito sobre a construção da profissionalidade docente como educadora de infância em contexto, apresentando dois conceitos que, na minha perspetiva, foram importantes nesta reflexão, nomeadamente: “identidade profissional” e “desenvolvimento profissional”. Termina-se o relatório apresentando uma reflexão sobre a prática da PPS nos dois contextos (creche e JI) e como me defino enquanto futura educadora de infância e as considerações finais do presente relatório.

2. CARACTERIZAÇÃO DE UMA AÇÃO EDUCATIVA CONTEXTUALIZADA

| ' ' | | ' ' |

Para se compreender as características do contexto onde a prática foi realizada, mobilizaram-se registos vários da realidade observada e vivida, materializados em notas de campo (decorrentes das observações diárias e das conversas informais). Recorreu-se ainda à pesquisa documental, mais propriamente ao projeto de sala e ao projeto educativo da Organização Socioeducativa (OS). De acordo com análise efetuada ao projeto educativo da OS (2023/26), verifica-se que o mesmo assenta na reflexão e avaliação constante da prática educativa, procura definir o caminho do centro educativo, tendo presente todos os princípios, valores e missão educativa. Este é um projeto em vigor durante os próximos três anos e concretiza-se pela articulação com: o plano de ação; o plano anual de atividades; os projetos pedagógicos/curriculares de grupo; o plano de acompanhamento profissional dos educadores e com o relatório anual de atividades. Sobre o projeto de sala, este é inserido no projeto educativo da instituição e refere-se ao ano letivo 2023/2024. A informação recolhida permitiu a construção refletiva deste capítulo. Iniciamos a sua caracterização explicitando o meio envolvente onde se realizou a prática profissional supervisionada.

Assim, este capítulo encontra-se organizado em seis partes: meio envolvente, contexto socioeducativo, equipa educativa, ambiente educativo, grupo de crianças e a suas famílias. A caracterização da ação educativa concerne-se numa referência para a construção e gestão do currículo, por isso entende-se como fundamental caracterizá-las. Esta informação é importante porque, tal como Silva et al., (2016) afirmam, a construção e o desenvolvimento do currículo e, também, a sua adaptação ao grupo de crianças, começa através de recolha de informações sobre o contexto social e familiar de cada criança, bem como o seu processo educativo realizado. Passemos então à caracterização do meio envolvente.

2.1. Meio envolvente

O meio é um espaço físico e social em que se desenvolve atividades fora do espaço da sala (Silva, 2015). Nas palavras de Roldão (2004), citado por Silva (2015), o meio é por si mesmo um fator de motivação para as crianças, uma vez que permite que conheçam a realidade e, conseqüentemente, adquiram novos conhecimentos.

Posto isto, de acordo com o projeto educativo da OS (2023/26), e os dados da observação direta, a instituição localiza-se em Lisboa. Tendo por base os Censos de 2021, a freguesia onde se situa tem 46 260 habitantes, tendo existido um aumento de 1,4% da sua população, comparativamente aos Censos de 2011. Esta freguesia continua a ter um crescimento populacional, tendo aumentado nos últimos 10 anos os agregados, os alojamentos e edifícios (Idem).

Segundo o projeto educativo da OS (2023/26) e a observação realizada, a zona envolvente da instituição dispõe de inúmeros serviços, como: serviços de saúde (farmácias, centro de saúde e hospital); serviços culturais; Serviços de utilidade pública (estação de correios, esquadra da Polícia, serviços de notariado e supermercados); Serviços desportivos (ginásio, estádio, piscina e parque de jogos); serviços de educação (várias universidades, colégios privados, escolas públicas, jardins de infância e creches) e serviços de lazer (jardins, parques e cinema). Em termos de acessibilidade a OS situasse perto de várias vias de entrada na cidade de Lisboa, com um vasto serviço de transportes públicos como: autocarros, táxis e metropolitano. A comunidade da OS, na sua maioria, pertence à freguesia, no entanto algumas famílias residem em outras freguesias da cidade ou na sua periferia (Projeto Educativo, 2023/26).

2.2. Contexto Socioeducativo

Pelo descrito no projeto educativo da OS (2023/26), a instituição onde se realizou a PPS tem como missão “educar crianças e suas famílias de forma a responder às necessidades prioritárias da população da zona envolvente” (Projeto educativo da Organização Socioeducativa, 2023/26, p. 1). De facto, em conversas informais, algumas crianças, evidenciaram que habitavam perto da instituição, fazendo o percurso de casa até à instituição a pé. Algumas, também, afirmavam que apanhavam o metro. De manhã, durante o acolhimento, algumas famílias, permaneciam no pátio a explorarem os materiais com os seus filhos. Assim, pode-se afirmar que a missão da instituição é evidente pelas conversas apresentadas pelas crianças e as observações realizadas.

Importa salientar ainda que a instituição educativa é, primordialmente, uma comunidade evangelizadora que educa ao estilo de Paula Frassinetti. Neste sentido, tal como indica o projeto educativo da OS (2023/26), educar é encarar uma espiritualidade,

que “é um modo de ver, de relacionar-se e de agir, que nasce e se alimenta da experiência de Deus em Jesus Cristo ao jeito de Santa Paula” (p.4).

Inicialmente, a instituição além das valências de creche e jardim de infância, incluía o setor de Atividades de Tempos Livres que funcionava no antigo Patronato de Santa Doroteia (idem). A educadora cooperante no início do estágio falou da evolução da OS, como ilustra o seguinte trecho de nota de campo:

Educadora: “Antigamente a OS funcionava num pavilhão pré-fabricado, húmido e com poucas condições. As Irmãs dispunham deste espaço, que era um antigo estaleiro para animais que já não funcionava. Derrubaram os estábulos e construíram, de raiz, um novo centro educativo. Contrataram um arquiteto para o efeito (Nota de campo 5 dia 2 de outubro de 2023).

Nos dias de hoje, a OS é uma Instituição Particular de Solidariedade Social, com duas valências, a creche e o JI. Desde 1994 funciona em instalações construídas de raiz (Idem). Estas duas valências têm capacidade para receber um total de 235 crianças, estando 60 na creche e 175 no JI. O projeto educativo da OS (2023/26), afere que as crianças que frequentam a creche encontram-se distribuídas por quatro salas: (i) Creche 1 - para crianças em idade de Berçário (dez crianças); (ii) creche 2 - para crianças em processo de aquisição de marcha (14 crianças) e (iii) e (iv) creches 3 e 4 destinadas a crianças de dois anos (cada uma com capacidade para 18 crianças). As salas de creche 3 e 4 funcionam no piso superior do edifício. Relativamente às salas do jardim-de-infância, numa conversa informal, a educadora cooperante explicou que cada sala tem a capacidade de receber 25 crianças, mas na eventualidade de na sala existir uma criança diagnosticada com alguma necessidade específica a sala reduzia o seu número para 24 crianças. Com base nos dados apresentados no projeto educativo da OS (2023/26), existiam sete salas de JI: (i) Salas 1 e 2- destinadas a crianças com três anos; (ii) salas 4 e 5- para crianças com quatro anos; (iii) salas 7 e 8- para crianças com cinco anos e a sala 6 que se configurava por ser uma sala heterogénea com crianças de quatro e cinco anos.

Quanto ao modelo/abordagem pedagógica em vigor na OS a coordenadora pedagógica explicita os vários modelos / abordagens que regem a prática pedagógica desta OS, como se regista na seguinte nota de campo, destacando o facto de o próprio edifício ter sido construído tendo por base a Abordagem de Reggio Emilia.

Coordenadora: “Como já podem ter reparado a instituição rege-se pelo Modelo Reggio Emilia, Movimento da Escola Moderna (MEM), High Scope, metodologia de trabalhos de projeto...”(Nota de campo 1 do dia 2 de outubro de 2023).

No sentido de explicitar as ideias-chave de cada uma destas abordagens / modelos pedagógicos elaborou-se a seguinte tabela.

Tabela 1

Metodologia de trabalho da OS

Modelo	Ideia-Chave
High Scope	Aprendizagem ativa
Reggio Emilia	A criança tem 100 linguagens
Movimento da Escola Moderna	Princípios de cooperação, gestão partilhada do currículo e participação

Tabela baseada no plano de sala (2023/24).

No modelo High Scope, segundo Formosinho (1998), a criança tem um papel ativo durante todo o processo de aprendizagem. O educador, também, desempenha um papel ativo nas tomadas de decisões, no entanto as decisões que o educador toma, não devem ser intrusivas em relação à criança (Idem). Relacionando esta abordagem com a vivência experienciada na sala de estágio, constatou-se que a criança tinha uma voz ativa, ou seja, a educadora cooperante permitia que as crianças tivessem liberdade para se expressarem, partilharem as suas evidências e darem a sua opinião acerca de um determinado assunto. Todas as mudanças, tarefas e projetos realizados, partiram de um interesse e/ou necessidades das crianças e a educadora cooperante, materializava essas alterações. Por vezes, tinha de tomar certas decisões, sem anular as evidências das crianças.

Importa ainda referir que na instituição realizavam-se assembleias. Nessas assembleias estavam presentes a coordenação da OS, as educadoras de cada sala, bem como duas crianças representantes de cada sala. As assembleias serviam para planear datas comemorativas, partindo das opiniões das crianças. No caso onde se realizou a PPS para selecionar as crianças da sala, a educadora cooperante questionava o grupo, para saber quem queria ir representar a sala. Todas as crianças mostravam interesse em serem representantes, por isso a educadora cooperante tinha de tomar uma decisão final, sem

que as crianças se sentissem rejeitadas e desanimadas. Desta forma, a educadora cooperante, pedia a quatro crianças, as que mais interesse demonstravam, para se colocarem em pé, lado a lado, depois as restantes crianças tinham de se colocar por detrás da criança que queriam que fosse representante do grupo, as duas crianças com mais votos eram as selecionadas. Assim, a educadora respeitava a voz das crianças e propunha a participação das crianças na tomada de decisões, sem ser intrusiva.

O modelo Reggio Emilia tinha maior destaque na OS, devido à organização do espaço e dos materiais, dentro e fora das salas (o aspeto físico da OS será analisado mais adiante neste capítulo).

Na pedagogia de Reggio Emilia um dos pontos mais importantes é a imagem da criança, que Malaguzzi (1994, 1998) define como “potente, ativa, com potencialidades, curiosa e ávida de conhecer e apreender o que a rodeia, com um forte impulso e interesse para interagir e se relacionar com o ambiente (...)”, (Lino, 2021, p.97). A criança é encarada como um ser competente para levantar questões e hipóteses, testar os seus pensamentos, investigar e produzir os conhecimentos (Idem). Nesta pedagogia de escuta, segundo Martins (2016), a criança é vista como a protagonista do seu processo de conhecimento. Esta pedagogia parte de fundamentos teóricos que aludem Jean Piaget, John Dewey e Lev Vygotsky (Idem). Na perspetiva de Sá (2010), escutar as crianças desempenha a centralidade no trabalho pedagógico.

Ademais, em conversa com a educadora cooperante sobre como realiza as planificações, esta vai ao encontro da abordagem acima mencionada, a escuta e o cuidado, tal como ilustra o trecho da seguinte nota de campo:

Educadora: “Eu faço observação direta durante uma semana, vejo os interesses do grupo e daí parte a projeção da semana seguinte. Na semana passada, vi que uma criança estava a fazer pintura na área de ateliê. Esta começou a pintar as mãos com o pincel e, de seguida, pintou a folha com as mãos. Logo, outra criança a imitou e, posteriormente, uma terceira também. Riam e insistiam na brincadeira/atividade. A partir desta observação concluí que as crianças estavam interessadas e a precisar de fazer esse tipo de exploração” (Nota de campo 8 do dia 3 de outubro de 2023).

O movimento de Escola Moderna, segundo Serralha (2009), é

um colectivo de profissionais de educação que convergem na rejeição da pedagogia tradicional, unidos pelo compromisso de transformação continuada das suas práticas pedagógicas. Por esta razão, esse contexto mediador do desenvolvimento profissional alimenta-se do dizer, contar e mostrar as coisas que acontecem nas suas vidas profissionais, onde, cada um se constitui como recurso para os demais (p.5).

Na instituição, tal como a educadora cooperante explica no projeto de sala, semanalmente a equipa pedagógica de educadores, reúne com elementos da direcção para debater e refletir sobre a ação pedagógica desenvolvida e para tomada de decisões sobre aspetos que dizem respeito ao trabalho no estabelecimento educativo.

Ainda, considera-se revelante mencionar que para além dos modelos supracitados, a OS recorria ainda à metodologia de trabalho de projeto (MTP). Segundo Leite, Malpique e Santos, nas palavras de Vasconcelos (2011) corroboram afirmando que trabalho de projeto é

uma metodologia assumida em grupo que pressupõe uma grande implicação de todos os participantes. Envolve trabalho de pesquisa no terreno, tempos de planificação e intervenção com a finalidade de responder a problemas encontrados, problemas considerados de interesse para o grupo e com enfoque social (p.02).

Na perspetiva de Vasconcelos (2011), a MTP contribui para que as aprendizagens tenham significado, que envolvam as crianças na resolução de problemas e que procurem respostas desconhecidas. Tendo em conta as palavras dos autores e as aprendizagens adquiridas com os professores de Conhecimento e Docência em Educação de Infância (CDEI), os projetos iniciados durante o tempo de estágio, partiram sempre de uma observação ou questão colocada por uma criança, ou mais. Os projetos implementados na sala iniciaram com o preenchimento de uma tabela, como é possível aferir através da seguinte nota de campo:

Expliquei ao grupo: “A MA. Disse-me que os legumes eram pretos. O que acham de irmos descobrir mais coisas sobre os legumes? Querem fazer um projeto sobre os legumes?”

A maioria das crianças respondeu que sim.

Mostrei uma tabela com as questões: “O que sabemos? “O que queremos fazer?”, “Como vamos procurar?” e “O que vamos fazer”.

A seguir fiz as questões uma de cada vez (Nota de campo 88 do dia 27 de novembro de 2023).

2.3. Equipa educativa

De acordo com o que consta no projeto educativo (2023/26), a instituição dispõe de 50 colaboradores em diversos setores: direção pedagógica e técnica, psicologia, profissionais da educação: educadoras de infância e assistentes operacionais, secretaria, informática e comunicação, cozinha e refeitório, carpintaria e limpezas. A direção é composta por três elementos, a Irmã da congregação e duas educadoras de infância da OS. Em termos da equipa educativa a instituição conta com a colaboração de dez educadoras de infância, quatro professores atelieristas (dança, música, artes visuais e inglês) (ver anexo A) e 17 Assistentes Operacionais responsáveis por acompanhar diariamente as crianças que frequentam a OS. Importa ainda referir que o projeto educativo (2023/26) reporta que:

- Algumas crianças necessitam de acompanhamento técnico específico (e.g. ao nível da fala), pelo que podem ter sessões na instituição, com um terapeuta externo, contratado pelos pais (fora dos tempos letivos) ou por outras equipas de intervenção;
- No centro educativo há atividades extracurriculares, sendo as mesmas facultativas e mediante inscrição: judo, ballet, ioga, inglês, expressão dramática e ginástica.

Semanalmente, como já referido, a equipa pedagógica de educadoras de infância, reúne-se com os elementos da direção para debater e refletir sobre a ação pedagógica desenvolvida. Mensalmente, acontecem reuniões com a equipa de assistentes operacionais.

Descrita a equipa da OS importa agora descrever a equipa educativa presente na sala onde se realizou a PPS. A mesma era composta por uma educadora de infância e uma assistente operacional, que de forma sistemática trocavam informações e ideias para

desenvolverem uma ação articulada que se integra na dinâmica do grupo (Plano de sala, 2023/24).

A educadora cooperante, em conversa informal, explicou que já está na OS há cerca de 33 anos. Começou como assistente operacional enquanto estudava para um dia vir a ser educadora de infância. Assegurou que lhe faltam apenas 10 anos para a aposentação e que este foi o seu primeiro ano na valência da educação pré-escolar. Afirmou ainda que desde que trabalha na instituição que sempre esteve em creche, este ano acompanhou o grupo para o jardim-de-infância e que nota uma grande diferença. Evidenciou que sente ser um grande desafio e que privilegia o bem-estar e a adaptação das crianças do grupo em primeiro lugar. Acerca do trabalho em equipa na sala, Silva et al., (2016) afirmam que a “participação dos vários elementos da equipa da sala na reflexão sobre o processo pedagógico e as aprendizagens das crianças, apoiada em registos e documentos, permite que haja articulação e coerência entre práticas no processo educativo” (p.19). Tendo por base as afirmações dos autores e as observações diretas realizadas, constatou-se que a equipa de sala privilegiava a comunicação, havendo vários momentos ao longo do dia em que trocam ideias importantes para o bom funcionamento da sala. Foram uma equipa recetiva, aceitaram novas ideias e permitiram que houvesse, várias vezes, reflexões pedagógicas conjuntas para uma melhor dinamização da sala. Destaca-se ainda, que ambas as adultas se respeitavam mutuamente e, evidentemente, o grupo, e mantinham uma relação positiva que transmitia segurança ao grupo de crianças.

Ainda sobre a transição da educadora cooperante da creche para a educação pré-escolar, do grupo 13 crianças acompanharam-na e a adaptação do mesmo foi positiva. A educadora afirmou que as restantes crianças precisaram de mais tempo e afeto para se adaptarem e integrarem.

2.4. Ambiente educativo

O ambiente educativo é descrito por Silva et al., (2016), “... como o contexto facilitador do processo de desenvolvimento e aprendizagem de todas e cada uma das crianças, de desenvolvimento profissional e de relações entre os diferentes intervenientes” (p.5). Neste sentido, pode-se entender o ambiente educativo enquanto estrutura com quatro dimensões definidas, correlacionadas entre si, nomeadamente:

dimensão física – referente ao aspeto material do ambiente (escola, sala e espaços anexos); *dimensão funcional* – referente à forma de utilização dos espaços, a sua polivalência e o tipo de atividade à qual se destinam; *dimensão relacional* – referente às diferentes relações que se estabelecem dentro de uma sala; e *dimensão temporal* – referente à organização do tempo, logo, aos momentos em que serão utilizados os diferentes espaços (Forneiro, 1998). São estas as dimensões que iremos descrever e analisar de seguida.

Começamos por descrever a dimensão física, ou seja, o aspeto material do ambiente educativo. A este respeito importa sublinhar que o edifício da OS é constituído por dois pisos, entre os quais se distribuem vários espaços. No primeiro piso encontrava-se:

- A cozinha – espaço onde apenas se podia entrar devidamente equipado e com autorização. A cozinha tinha todo o material necessário para a confeção dos alimentos, exemplo: fogões, tachos, acessórios de cozinha, entre outros;
- O refeitório – espaço onde as crianças e/ou os adultos tomavam as suas refeições. Neste encontravam-se várias mesas redondas e cadeiras tendo em consideração o tamanho das crianças, alguns móveis e eletrodomésticos;
- A despensa – espaço utilizado exclusivamente por funcionários da cozinha;
- A portaria e secretaria – espaço onde estava, permanentemente, um funcionário da OS;
- Os gabinetes - o gabinete da direção e o gabinete da psicologia, devidamente equipados com materiais de escritórios;
- As casas de banho dos colaboradores e duas casas de banho para crianças;
- O ginásio – espaço com horários rotativos de utilização entre as crianças que frequentavam as diversas salas da OS e todo o material necessário para as atividades que dele são desempenhadas, exemplos: espaldar, banco sueco, aparelhos digitais, arcos, bolas, entre outros;
- A sala das educadoras de infância – espaço onde estas profissionais trabalhavam nas suas produções escritas e, por vezes, se reuniam. O espaço disponha de mesas, cadeiras e outros materiais de escritório;

- Duas salas de atividades de creche, equipadas com todo o material necessário para o bom funcionamento da mesma, exemplos: berçários, fraldário, um recinto fechado com ligação ao pátio com materiais para as crianças explorarem, entre outros.

O edifício tinha na sua construção um formato de um quadrado, o que proporciona a área da praça central, um espaço convergente de todos os grandes momentos do centro educativo. Tive a oportunidade de observar inúmeras vezes algumas famílias a brincarem com os seus filhos nas áreas que o espaço disponibiliza, tal como mostra a seguinte nota de campo:

É habitual chegar à instituição e ver o JT e a sua mãe na praça comum. Normalmente estão sentados no sofá, o JT fica encostado à mãe com um livro na mão e a sua mãe parece estar a ler-lhe uma história. Depois, seguem para a sala de acolhimento. De todas as vezes que assisti a este acolhimento, vejo a mãe a baixar-se, dar-lhe um abraço e o JT entra na sala, sem chorar e procura uma brincadeira (Nota de campo 110 do dia 15 de dezembro de 2023).

No segundo piso encontram-se:

- As sete salas da valência da educação pré-escolar e as restantes de creche, devidamente equipadas;
- A sala da interioridade - nesta sala, as crianças e os adultos eram convidados a refletir acerca de determinados temas sociais com o apoio da Irmã;
- O *ateliê* de Artes Visuais – espaço em que as crianças das diferentes salas, consoante os horários de atividades, desfrutavam de diferentes experiências com o apoio da professora do *ateliê*. No caso da sala onde realizei o estágio, as atividades de *ateliê* realizavam-se as sextas-feiras, intercaladas com a atividade de ginástica. Tal como ilustra a seguinte nota:

Esta semana, foi atelier. Quando o grupo chegou à sala já tinha diversos materiais preparados pela educadora do atelier. Perguntei se iam fazer alguma coisa específica. A educadora disse: “Hoje não, é só exploração, muitas crianças ainda não tiveram a experiência de atelier, por isso vou

deixar que explorem à vontade”. Houve exploração de barro, pinturas, colagens, construção e retroprojeção (Nota de campo 39 do dia 13 de outubro de 2023).

No entanto, durante o tempo de estágio, as crianças desfrutaram deste espaço apenas duas vezes. A educadora cooperante, em conversa informal, explicou que durante o primeiro semestre, houve muitos ensaios e outros assuntos que se sobrepuseram à vinda ao *ateliê*:

- Uma pequena sala de reuniões - espaço utilizado por todos os adultos da instituição;
- A sala das 100 linguagens - espaço aberto, com poucos materiais, para as crianças usufruírem. Durante a realização do estágio, apenas utilizei esta divisão durante um projeto desenvolvido para o visionamento de um vídeo sobre comboio antigo;
- O gabinete de informática - com vários computadores, entre outros materiais de informática, apenas utilizado pelo responsável técnico de informática;
- Uma ampla sala polivalente - com imensos materiais apropriados para o desenvolvimento de atividades diversas, como a atividade de dança e *Ballet*;
- A lavanderia - com máquinas de lavar;
- A biblioteca – espaço composto por estantes e vários livros, alguns materiais de ciências, um sofá, uma mesa com algumas cadeiras, de acordo com o tamanho das crianças, um tapete e almofadas. Este local, foi utilizado por mim, durante a PPS, para realizar atividades em pequeno grupo relacionadas com o projeto na altura em vigor e, também, para a concretização de entrevistas individuais às crianças sobre a sua opinião à cerca da participação das famílias no JI;
- Duas casas de banhos para crianças.

Para além destes espaços interiores, a OS também proporcionava outros espaços exteriores, como os dois grandes jardins, sendo utilizados por todas as crianças que frequentam a OS. Num dos jardins, havia um espaço vedado destinado às crianças dos 0 aos 24 meses, com materiais apropriados para essas idades. Nesse mesmo jardim, também, tinha uma pista para as bicicletas e triciclos, algum material de construção, um comboio em madeira, uma banheira pregada ao chão, um espaço com amplo e piso de *Tartan*.

Noutro jardim, designado por Jardim das Palmeiras, para além da existência de várias árvores e de uma pequena horta, existia uma cozinha de lama e um equipamento com um *escorrega* enorme e com outras propostas que incentivam o desenvolvimento motor das crianças.

Seguimos descrevendo a dimensão temporal, relacionada com os tempos e momentos da rotina do grupo da PPS. De acordo com o projeto de sala (2023/24), de maneira a transmitir segurança ao grupo, é necessário que o educador organize o seu dia tornando-o numa rotina. Esta é a forma privilegiada de as crianças começarem a conhecer os diferentes momentos de rotina, a qual se apresenta no Anexo B. Na organização da rotina importa considerar o que nos disse a educadora cooperante: cada criança tem o seu tempo, o seu ritmo emocional, cognitivo e social, e por isso é necessário respeitar o ritmo de cada um. De seguida descrevemos a rotina do grupo de crianças na sala de atividades. Relativamente à organização da rotina da sala de estágio, esta começava por volta das 9h15min com a reunião da manhã, pois antes disso entre as 8h00 e as 9h00 decorreria o acolhimento com as duas salas dos grupos dos três anos juntas e com o apoio de uma educadora da sala, que intercalavam o horário semanalmente, e uma técnica operacional de apoio. Na reunião da manhã, era comum cantar-se os bons dias, contar as novidades e/ou noticiais e dar a conhecer ao grupo o plano do dia. Posteriormente, iniciavam-se as atividades de enriquecimento curricular. Todas as segundas-feiras o grupo tinha atividades de dança; às terças-feiras atividades de música; às quartas-feiras eram dias sem atividades curriculares definidas, pelo que a educadora cooperante aproveitava o tempo para desenvolver atividades com o grupo, atividades do seu interesse; às quintas-feiras o grupo tinha atividades de inglês e às sextas-feiras intercalavam *ateliê* com a sessão de ginástica. Todos os dias, por volta das 10h45 minutos, o grupo terminava as atividades e desfrutava da fruta da manhã, geralmente fruta da época. Pensamos ser este um hábito saudável e uma prática que envolve a participação ativa da criança nesta rotina.

Depois de brincarem livremente, na sala se estivesse a chover, ou no jardim, por volta das 11h15minutos, a equipa educativa reunia as crianças do grupo e juntos iam fazer a higiene. Sendo este um momento de transição, a educadora cooperante procurava estratégias para entreter o grupo, enquanto a técnica operacional, auxiliava na

higienização das crianças. Na maioria das vezes, a educadora cooperante cantava canções, familiares às crianças, e as mesmas acompanhavam-na.

Em seguida, dirigiam-se, todos juntos, para o refeitório, onde as sopas já estavam colocadas em cima da mesa. Embora não houvesse lugares marcados, as crianças sabiam quais as mesas destinadas ao grupo e sentavam-se nos lugares, de forma aleatória. Durante a refeição, os adultos presentes ajudavam as crianças com mais dificuldades, na maioria das vezes, incentivavam-nas para comerem sozinhas, mas sempre com o apoio emocional do adulto. No final de todas as refeições, o momento de transição decorria de forma relativamente organizada, uma adulta controlava o grupo fora da casa de banho e a outra auxiliava as crianças na higienização, no espaço da casa de banho.

Por volta do 12h as crianças dirigiam-se para a sala, onde já tinham os catres colocados, pois enquanto brincam, a técnica operacional preparava a sala para a sesta. Por vezes, este momento de rotina, para algumas crianças era o mais inquietante. tal como ilustra a seguinte nota de campo:

CB a gritar e a chorar: “Eu quero ir lá para fora!”

Educadora: “Deita-te CB! Deita-te se faz favor. Não queres dormir, mas senta-te na cama!”

A criança sentou-se, mas continuou a chorar. O MB começou a fazer ruídos.

CB a gritar: “PARA!”

A CB levanta-se e começa a andar pela sala.

Educadora: “CB deita-te por favor”

A educadora saiu de junto da cama da criança. A criança deita-se no chão. As outras crianças começam a falar baixinho. Pedimos que dormissem. A CB pegou num cobertor, estendeu-o no chão, depois foi buscar um nenuco e colocou-o em cima do cobertor, a seguir pegou no lençol dela e ficou parada sentada a olhar para o nenuco (Nota de campo 109, no dia 13/12/2023).

A equipa educativa intercalava as horas de pausa, consoante os seus horários, de modo que as crianças não ficassem sozinhas na hora da sesta. Depois da sesta, uma adulta ficava na sala a arrumar os catres e a ajudar as crianças no processo de vestir e calçar. Uma adulta ajudava as crianças na higienização, uma fez que ainda havia, inicialmente,

quatro crianças que usavam fralda durante o sono. Posteriormente, no decorrer do estágio, uma das crianças realizou o desfralde durante o período da sesta. Por volta das 15h10minutos, a educadora cooperante pedia que as crianças se juntassem, em roda, e começava a hora do conto. Pelas 15h30minutos, as crianças voltavam a dirigir-se para o refeitório, pois estava na hora do lanche. Durante esta transição as crianças iam no caminho a cantar canções com as adultas da sala. Por fim, as crianças permaneciam no jardim das 16h00 até as 18h30 minutos, à espera de que os familiares as fossem buscar. Caso estivesse a chover, permaneciam na sala.

Analiseemos seguidamente a dimensão funcional, ou seja, o modo como os espaços e os materiais eram utilizados. Para Malaguzzi (2001) nas palavras de Lino (2021), as crianças bem como os educadores e os pais, têm direito a um ambiente de bem-estar, assim como um espaço cuidado e agradável que proporciona a interação com os materiais, equipamentos e objetos. Relativamente à dimensão estética, esta é “visível na estrutura arquitetónica dos espaços, nas cores escolhidas para o mobiliário e equipamento, nos jogos de luz e sombra que seduzem e convidam a criança a interagir, brincar e fantasiar, nas várias formas de arte presente no atelier (...)” (Idem, p.99).

A sala onde realizei o estágio era o local onde o grupo desenvolvia as suas atividades diárias pedagógicas, ou seja, onde ocorria a rotina diária, como se referiu anteriormente. Caracteriza-se por ser um espaço amplo, seguro e estimulante, no sentido de apresentar todas as condições necessárias para o desenvolvimento das crianças e onde as crianças tinham a oportunidade de escolher o quê e com que material queriam brincar. A sala estava organizada por áreas, sendo estas: a área do faz de conta, a área da biblioteca, a área do *ateliê*, a área dos jogos de mesa, a área da mesa de luz, a área da caixa sensorial e a área dos jogos de chão e construções, (ver anexo C). Os móveis existentes na sala estavam à altura das crianças, existia um lavatório e mesas e cadeiras onde as crianças faziam jogos de construção, desenhos, entre outros. Os materiais estavam arrumados de forma visível e ao alcance das crianças e procurava-se que fossem próximos da realidade. Também, existiam materiais naturais de fim aberto, que segundo Stroobants (2020), são quaisquer materiais, em que a sua utilização tenha diversos fins e que seja atraente o suficiente para que a criança o agarre e manipule. Na sala estava à disposição das crianças materiais como troncos, paus, terra, tecidos, pedras, entre outros.

Todos estes aspetos conduzem a uma reflexão sobre a importância dos materiais que disponibilizamos às crianças no ambiente educativo. Segundo Silva et al., (2016), a escolha dos materiais deverá atender às necessidades das crianças e ao desenvolvimento progressivo das suas aprendizagens. Concordamos que a escolha dos materiais deverá “atender a critérios de qualidade e variedade, baseados na funcionalidade, versatilidade, durabilidade, segurança e valor estético” (Silva et al., 2016, p. 26). Entendemos que no contexto onde se realizou o estágio, estes critérios eram tidos em consideração. A autora supracitada explica ainda que a aquisição de maior independência significa, a criança, ser capaz de cuidar de si e de utilizar os materiais e instrumentos à sua disponibilidade. Por isso, para fomentar esta independência nas crianças, considera-se necessário, os materiais, na sala, estarem visíveis e acessíveis, o que se verificou no espaço da sala de estágio.

A sala estava decorada com produções das crianças de forma a incentivá-las a desenvolverem a sua criatividade e a sentirem o espaço como seu (Plano de sala 2023/24). A decoração da sala estendia-se ao espaço exterior da sala (Idem). A seguinte nota de campo ilustra essa extensão, onde no exterior de sala era colocado os projetos em vigor, bem como a reflexão semanal da sala, entre outras informações, como se evidencia na nota de campo seguinte:

Foi feita a divulgação do projeto do metro e do comboio. As crianças saíram da sala e viram o resultado. Primeiro ficaram muito atentas a ver as imagens depois a CP disse: " olha eu trouxe esta"

E as restantes crianças começaram a procurar os seus desenhos e fotografias.

Mais tarde, nesse dia, outras crianças da sala ao lado, pararam a ver a exposição e comentavam que vinham de metro para a escola e que o comboio ficava perto da casa deles (Nota de campo 83 do dia 22 de novembro de 2023).

Por fim, apresentamos a dimensão relacional. A sala onde se realizou o estágio, tal como explica o projeto de sala (2023/24), assentava numa gestão democrática das atividades, assim como dos materiais, espaço e tempo. Com o envolvimento e apoio dos adultos da equipa educativa, pretendia-se que a criança participasse na gestão da vida da sala. Par tal eram utilizados instrumentos de regulação, a saber: quadro de tarefas, quadro das regras da sala e quadro dos aniversários. A este respeito apresenta-se um exemplo de

como essa participação aconteceu durante o período, mais especificamente a cooperação do grupo de crianças na organização da sala e na mudança do ambiente educativo, ilustrado nas seguintes notas de campo:

Educadora cooperante: “Hoje vamos mudar a nossa sala! Para onde acham que a área da biblioteca deve ir?”

MG: “Para ali!” (aponta com o dedo para um dos cantos da sala).

Educadora: “E porquê?”

MB: “Porque é um canto!”

A educadora registou o que as crianças foram dizendo e pediu que arrumassem as cadeiras para ajudarem a fazer a mudança da sala. A educadora foi chamando algumas crianças para a ajudar a mudar a móveis, tapetes e materiais de sítio (Nota de campo 70 do dia 13 de novembro de 2023).

2.5. Crianças

Nas palavras de Silva et al., (2016), as

características intrínsecas de cada criança (o seu património genético), do seu processo de maturação biológica e das experiências de aprendizagem vividas, faz de cada criança um ser único, com características, capacidades e interesses próprios, com um processo de desenvolvimento singular e formas próprias de aprender (p.8).

Posto isto, considera-se crucial apresentar e caracterizar as crianças da sala de estágio. O grupo era composto por 24 crianças, sendo 14 do género feminino e as restantes do género masculino, tendo todas elas nascidas no ano civil 2020 (ver anexo D). Através de uma entrevista realizada às crianças, afere-se que todas estas já tinham completado os três anos de idade antes do segundo semestre do ano letivo. Das 24 crianças, 13 já frequentavam a OS, oito vieram de outra instituição educativa e três estiveram aos cuidados de familiares. Contudo, no segundo semestre do ano letivo, houve a desistência de uma criança do género feminino, ficando assim, o grupo constituído por 23 crianças. No entanto, numa conversa informal, a educadora cooperante afirmou que ia entrar uma nova criança para o grupo, um rapaz, mas já não tive a oportunidade de o conhecer.

Como divulgado no plano de sala (2023/24), as crianças já se relacionavam e interagiam bastante, através de brincadeiras e outros momentos de rotina. No entanto, ainda entravam em pequenos conflitos com alguma frequência, e, na resolução do mesmo, ainda procuravam a intervenção do adulto. O grupo, em geral, mostrava autonomia e iniciativa no que concerne à satisfação da maioria das suas necessidades pessoais e à realização de propostas educativas. Voluntariavam-se para fazer pequenas tarefas e recados, como por exemplo irem ao refeitório buscar a massa para a sala ou irem buscar a fruta da manhã. Também existia uma criança que apresentava algumas fragilidades ao nível das aprendizagens e na participação da rotina.

Quando ingressei na sala, duas crianças ainda usavam fralda durante o dia e quatro usavam apenas na sesta. No decorrer das semanas, uma das crianças, realizou o desfralde, tal como alusiva a seguinte nota acerca do comportamento da criança na casa de banho:

Na casa de banho pedi ao FG que despisse as calças e depois as cuecas para se sentar na sanita. Mas, o FG não se mexeu. Perguntei-lhe se queria ajuda, e ele disse que sim. Sentou-se na sanita e avisou quando terminou. Pedi que se vestisse, mas o FG não reagiu. Então ensinei-lhe: “FG, primeiro puxas as cuequinhas e só depois as calças”. O FG tentou, mas não conseguiu vestir-se sozinho. Ajudei-o e ensinei-o a despejar o autoclismo e a lavar as mãos depois de fazer as suas necessidades fisiológicas. (Nota de campo 42 do dia 16 de outubro de 2023).

Também, na hora da sesta, uma das crianças iniciou o seu processo de desfralde. Por isso, quando o estágio terminou, apenas uma criança ainda usava fralda durante o dia e três usavam na hora da sesta.

Ao nível da motricidade, segundo o plano de sala (2023/24), a maioria das crianças caminhava em equilíbrio e segurança, participavam em jogos que implicavam atenção, ordens e movimentos e/ou deslocamentos, agiam fisicamente sobre objetos e dançavam ao som de músicas.

Acerca da alimentação das crianças, segundo a educadora cooperante, duas crianças não comiam carne de porco, por opção parental e religiosa. Também, uma criança era intolerante à lactose e duas crianças não comiam alimentos açucarados, também por opção parental. No plano de sala (2023/24) estava explícito que as crianças

se mostram seletivas na gestão dos alimentos, nomeadamente na sopa malpassada, fruta com casca, leite, salada e legumes. No entanto, durante o projeto “Existem legumes pretos?”, algumas crianças experimentaram legumes crus e gostaram, como é visível no seguinte trecho de nota de campo:

Cortei um legume de cada vez, mostrei como era por dentro, conversamos ao longo da atividade sobre as características; húmido, mole, duro, pesado, com casca, com semente, com raiz, entre outros. Dei um bocado de cada legume cru ao grupo para provarem. Houve crianças que não quiseram mexer nem provar. Outras crianças comeram os legumes crus, gostaram e repetiram (Nota de campo 99 do dia 11 de dezembro de 2023).

Considera-se que a realização de um projeto que intrinsecamente se relacionava com assuntos de alimentação saudável, facilitou as horas de refeição, as crianças começaram a gostar mais de cenoura e alface que comiam na instituição e, também, a sopa, pois demonstravam estar entusiasmadas em descobrir que legumes teria a sopa. Alguns familiares também, mencionaram que esse projeto os ajudou em casa, no que diz respeito a ingestão de produtos mais saudáveis, tal como mostra o seguinte comentário de uma mãe de uma criança da sala:

Mãe da MA: “Senti que a MA estava interessada. Este projeto ajudou lá em casa quando a MA tem de comer a sopa porque conversamos sobre os legumes. Quando vamos na rua ela anda sempre a ver e a dizer por exemplo que está ali uma Curgete, mesmo que não esteja!” (Trecho nota de campo 139 do dia 17 de janeiro de 2024).

Relativamente à linguagem, a maioria das crianças expressava-se verbalmente e possuía vocabulário que permitia a construção de frases, variadas e fluentes, tal como ilustra a nota de campo:

O MT estava a desenhar

MT: “Olha aqui. Olha o que vou fazer, um arco-íris”

Estagiária: “Mas que bem, e que cores vais usar?”

MT: “O que vou fazer é um gato, azul!”

Estagiária: “Parece que está um pouco triste. Estará?”

MT: “Mas ele não está. Ele está é bonito!” (Nota de campo 17 do dia 16 de outubro de 2023).

Considerava-se, que o grupo participava nas propostas educativas, no entanto, o tempo de concentração e envolvimento, variava consoante o maior ou menos interesse por elas. Caracterizavam-se por serem crianças naturalmente exploradoras, que gostavam de experiências novas, eram ativas e curiosas, faziam questões sobre o que lhes suscita interesse e davam a sua opinião mostrando serem agentes ativos no seu desenvolvimento e na construção como pessoas e cidadãos do mundo. (Projeto de sala, 2023/24). Este grupo tinha um particular interesse por ouvir histórias. Enquanto estagiária, tive a oportunidade de lhes contar muitas histórias e eles adoravam participar na leitura quando lhes pedia que imitassem vozes, gestos, atos, entre outros.

Por fim, sente-se a necessidade de mencionar, que este grupo trabalhava melhor nas atividades em pequeno grupo, pois permaneciam mais tempo concentrados e empenhados na realização das mesmas. Assim, durante a prática, valorizei mais os trabalhos em pequenos grupos de modo, também, a dar respostas a cada criança de uma forma mais individual, criando, desta forma, laços afetivos com as mesmas.

2.6. Famílias

Tendo em conta o que é referido no projeto de sala (2023/24), em geral as famílias da sala eram nucleares e na sua maioria, inserem-se no estrato socioeconómico médio. Através de um inquérito realizado por mim às famílias, afirma-se que os pais tinham idades compreendidas entre os 25 anos e os 45 anos de idade. Quanto aos trabalhos das famílias, em conversas informais, a educadora cooperante referiu que alguns pais trabalhavam em casa através do computador, que uma mãe era psicóloga, um pai era neurologista, uma mãe estava desempregada e outra mãe era enfermeira. Devido a questões éticas e de proteção de dados, não foi possível obter mais informações sobre as famílias das crianças com quem se estagiou. No entanto, através do inquérito realizado por mim às famílias, acerca das habilitações académicas, pode-se acrescentar, tendo em conta que apenas se obtive 14 respostas do mesmo, que pelo menos dois familiares

terminaram o ensino secundário, sete familiares tinham uma licenciatura, cinco o grau de mestre e dois familiares uma pós-graduação.

De acordo com Mata e Pedro (2021), promover o envolvimento das famílias requer esforço e é responsabilidade de toda a comunidade educativa. Só assim, é possível haver uma ação concertada e global, contribuindo para a participação das famílias. Em estágio, através da observação diária e de conversas informais com a equipa educativa da sala, pode-se afirmar que os familiares da sala eram, de um modo geral, recetivos e empenhados quando lhes era pedido a colaboração em uma determinada situação. A título de exemplo, apresenta-se o trecho na seguinte nota de campo.

O AN fez três anos, e por isso às 9h teve uma “festa” na sala. O pai, a mãe e o irmão do NA foram convidados e trouxeram um bolo. As crianças sentaram-se em roda, nas cadeiras. O irmão do AN sentou-se a seu lado. A educadora animou o ambiente e pediu que todos participassem para fazer três “foguetes”, e todos juntos imitamos os sons e os gestos que produzia. Depois cantamos os parabéns e o AN com o seu irmão distribuíram o bolo por todos os convidados.... (Nota de campo 40 do dia 16 de outubro de 2023).

Esta colaboração é importante, pois, segundo Silva et. al., (2016), os pais/famílias são os principais responsáveis pela educação dos seus educandos e têm também o direito de fazer parte do percurso pedagógico. Mata e Pedro (2021) corroboram explicando que “uma participação responsável e um envolvimento pleno dos pais nas atividades em contexto educativo proporciona-lhes oportunidades para participarem no processo desenvolvimento e de educação dos seus filhos” (p.73). Este envolvimento não passa por somente serem informados sobre o que se passa na sala, mas também por terem a oportunidade de dar contributo e enriquecerem o plano de avaliação da prática educativa (Silva et. al., 2016).

A este respeito, o que a educadora cooperante descreve no plano de sala (2023/24) corrobora com as ideias dos autores supracitados, pois esta menciona que as famílias eram uma parte fulcral em todo o processo educativo, tendo como objetivo “trabalhar/cooperar em conjunto com as mesmas durante o percurso que será vivido com o grupo este ano, fazendo com que se sintam desejadas, respeitadas e aceites no contexto de escola” (p.22).

Importa referir ainda que a educadora cooperante colocava à porta da sala, documentação pedagógica, sendo esta estratégia utilizada para que as famílias pudessem acompanhar o desenrolar do trabalho dos seus filhos. Também colocava a reflexão semanal para que as famílias estivessem a par das propostas de atividades. Ademais, as famílias tinham acesso à plataforma *Classroom*, *Facebook* e *Instagram* onde eram publicados momentos importantes da OS. Quando havia momentos festivos as famílias também, eram convidadas a participar, como ilustra o seguinte trecho de uma nota de campo:

(...) pediu que as famílias levassem a maquete da sua casa e seguimos juntos para outro pavilhão, no exterior. Pelo caminho, as famílias acompanharam as crianças e a equipa da sala ia atrás das famílias. Uma mãe chega atrasada com a sua filha, a educadora pede que se despachem a juntar ao grupo (Nota de campo 115 do dia 18 de dezembro de 2023).

De notar ainda a existência de reuniões programadas com as famílias, com a finalidade de partilharem estratégias. As educadoras de infância definiram um horário disponível para as reuniões com os pais. Recordando que era necessária uma marcação prévia, no caso da sala de estágio. O horário acordado era à terça-feira por volta das 15h30 minutos. Infelizmente, não tive a oportunidade de assistir a nenhuma reunião desta natureza durante o estágio, uma vez que os horários não eram compatíveis. Acrescenta-se ainda que, a cada trimestre eram entregues aos pais informações escritas sobre o desenvolvimento dos seus filhos, através de uma reunião individual com a educadora cooperante.

Descritas as particularidades do contexto onde se realizou a PPS II, segue-se a análise reflexiva da ação desenvolvida no jardim de infância.

3. ANÁLISE REFLEXIVA DA INTERVENÇÃO EM JI

| " | | " |

Partindo de uma avaliação reflexiva e sensível, o educador colhe informações para adequar o planeamento da sua intervenção ao grupo e à sua evolução (Silva et al., 2016). Posto isto, neste capítulo, será apresentada uma análise reflexiva da intervenção, baseada na caracterização do contexto educativo, descrito no capítulo anterior. Assim, serão apresentadas as minhas intenções para a ação, considerando as crianças, as famílias e a equipa educativa, com base nas observações e nos registos diários e em conformidade com as características que cada elemento apresenta. Também, será avaliado a concretização das intencionalidades durante a PPS II.

3.1. Intenções para a ação

Este tópico apresenta, primeiramente, as intenções para com as crianças, depois para com a equipa educativa e a seguir para com as famílias. Posteriormente, apresenta-se a avaliação no processo de intervenção com as crianças, com a equipa educativa e com as famílias.

3.1.1. Com as crianças

Desde as primeiras semanas de estágio, através das observações diárias e das conversas informais com a educadora cooperante, procurei delinear as minhas intencionalidades para com as crianças, tendo em contas as características de cada uma. Tratava-se de um grupo de crianças de três anos, apesar da clara autonomia nas situações de rotina, ainda procuravam o conforto e apoio do adulto nas mais diversas situações. Assim, como primeira intencionalidade procurei estabelecer uma relação de confiança e afetividade com o grupo. Defini esta intenção na medida em que o adulto tem um papel importante na vida das crianças, sendo que lhes deve transmitir confiança e segurança. É igualmente essencial criar um ambiente tranquilo e afetivo diariamente na rotina da sala (Silva, 2001, citado por Mello & Rubio, 2013). Na minha perspetiva, esta intencionalidade foi a base para estabelecer uma primeira ligação com as crianças. No segundo dia de estágio, a educadora cooperante apresentou uma estratégia que utilizava para criar uma relação afetiva com as crianças, ilustrada no seguinte trecho de campo:

O que costumo fazer é sentar-me numa área e brincar com eles. Nem precisas de convidá-los, eles aos poucos começam a chegar-se a ti e entram na brincadeira. Assim a sala fica mais harmoniosa (Nota de campo 6 no dia 3 de outubro de 2023).

As primeiras observações realizadas às atitudes da educadora cooperante, perante o grupo foram importantíssimas, pois a partir destas observações procurei definir as minhas intenções para a ação, articulando com o trabalho desenvolvido pela educadora cooperante. Ou seja, procurei desenvolver um trabalho em parceria, que contribuísse para o desenvolvimento individual de cada criança e do grupo em geral.

Segundo Silva et al., (2016) “a vida em grupo implica confronto de opiniões e necessidade de resolver conflitos que suscitarão a necessidade de debate e de negociação, de modo a encontrar uma resolução mutuamente aceite pelos intervenientes” (p.39). Apesar de, como já aferido, o grupo, em geral, demonstrar autonomia nos diferentes momentos do dia a dia no jardim-de-infância, ainda evidenciavam comportamentos menos positivos na gestão de conflitos e por isso procuravam o adulto nessa gestão. Assim intencionei, promover maior autonomia das crianças para a resolução de conflitos entre pares, como ilustra a seguinte nota:

Estagiária: “Sim, também já tinha reparado nisso, resolvem muito os conflitos entre pares de forma violenta!” Educadora: “Temos mesmo de fazer as regras com eles e usar imagens para que eles percebam. Estagiária: “Mas imagens deles?” Educadora: “Isso não. Isso é negativo. As famílias vão ver e não gostam e depois mesmo entre eles começam a criar sentimentos negativos em relação ao que bate” (trecho da nota de campo 26 do dia 9 de outubro de 2023).

Neste sentido, procurei construir com as crianças algumas regras de sala. Porém, as mesmas não chegaram a ser expostas pela educadora cooperante, visto que, o momento não se proporcionou. No entanto, oralmente recordávamos as regras, várias vezes, nos momentos de rotina e o grupo já demonstrava perceber que era errado magoar o colega, quer fosse verbalmente, quer fosse fisicamente. Durante a prática observou-se uma melhoria na relação entre pares e o espírito cooperação entre eles, mostrando-se mais disponíveis para se ajudarem e apoiarem enquanto grupo como ilustra a seguinte nota:

Expliquei: “Primeiro tens de vestir assim, puxa as cuecas primeiro e só depois as calças”. A criança tentou, mas não conseguiu (...) pedi ao MT que mostrasse ao amigo como se veste a roupa. O MT permaneceu junto do seu amigo e demonstrou como se vestia a roupa. O FG com algumas dificuldades conseguiu (Nota de campo 44 do dia 17 de outubro de 2023).

Quando iniciei o estágio a educadora cooperante, em conversa informal, explicou que o grupo ainda se encontrava numa fase de adaptação. Através da observação e considerando as conversas informais com a equipa educativa, outra intencionalidade definida valorizar os diferentes ritmos e as particularidades das crianças nos diferentes momentos do dia-a-dia. Vieira (2022), esclarece que a criança, como sujeito singular, tem “seu tempo, seu ritmo, sua personalidade, sua forma de ver o mundo e interagir com ele” (p.94). Desta forma, o adulto tem o dever de garantir um espaço seguro à criança, estabelecendo um olhar atento que transmita confiança e, desenvolvendo uma relação afetuosa e respeitosa (idem). Nesta linha de pensamento, procurei perceber as individualidades de cada criança para adotar e enquadrar a minha prática considerando as necessidades e particularidades de cada criança.

3.1.2. Com a equipa educativa

Considerando que a equipa educativa da sala, como aferido no capítulo anterior, privilegiava a comunicação, a primeira intenção apresentada passou por estabelecer uma boa comunicação com a mesma. Segundo Post e Hohmann (2011)

os membros da equipa precisam de discutir e de lidar com as suas preocupações individuais sobre o espaço e materiais, horários e rotinas, papéis e responsabilidades, de forma a que as suas interações [sic] com as crianças e as suas famílias possam refletir o seu mútuo à-vontade em vez de tensões não resolvidas (pp. 313-314).

Posto isto, outra intencionalidade definida nas primeiras semanas de estágio, configurou-se em estabelecer um trabalho em parceria, respeitando o trabalho da equipa educativa. Neste sentido, a reflexão conjunta entre os elementos da equipa educativa, acerca do trabalho pedagógico e de todo o planeamento e avaliação, constitui-se um

“meio privilegiado de desenvolvimento profissional e de melhoria das práticas” (Silva et al., 2016, p. 19). Assim, em toda a minha prática na sala, antes de realizar alguma proposta educativa, procurei sempre expor as minhas ideias à equipa educativa e tive em consideração as propostas de alteração dadas pelas mesmas. A nota de campo ilustra um diálogo com a assistente operacional:

Estagiária: “Olhe para ali G., acho que vou fazer o meu projeto relacionado com este tema. Tenho andado a pensar e a observar, eles têm tido imensas brincadeiras no faz-de-conta com comida, no refeitório surgem conversas interessantes. O que a G. acha? Assistente operacional: “Olha eu acho bem é um interesse deste grupo. Podes fazer imensas coisas giras, sumos, sopas..., mas neste grupo os projetos têm de ser curtos, não estendas muito senão eles perdem logo o interesse. Já falaste com a IS (educadora)?” (Nota de campo 77 do dia 17 de novembro de 2023).

Para a concretização desta intenção foram fulcrais todas as conversas formais e informais e até mesmo as reuniões de planeamento e reflexão semanal com a educadora cooperante, pois desta forma trabalhámos em sintonia e cooperação. O seguinte trecho demonstra uma das reuniões com a educadora cooperante:

Com base na observação direta, eu e a educadora conversámos sobre a reflexão e projetámos a semana seguinte. Ficou acordado que para a semana iríamos fazer a teia em papel de cenário com as ilustrações das crianças. Também irmos ler o livro “Manel. O menino que gostava de comboios” de Tânia Ribas de Oliveira. E, por fim, iríamos fazer desenhos com um espelho, ou seja, as crianças terão de desenhar a metade do comboio ou do metro que falta (Nota de campo 50 dia 20 de outubro de 2023).

3.1.3. Com as famílias

Na visão de Mata e Pedro (2021), a participação dos pais/famílias é um processo gradual em que o educador tem a oportunidade de experimentar diferentes estratégias para se sentir confiante e seguro para mobilizar as famílias e para que juntos se consigam envolver de uma forma positiva. Assim, a primeira intencionalidade para com as famílias

procurou estabelecer uma relação de confiança. Na primeira semana de estágio apresentei uma carta que foi exposta à porta da sala para que as famílias me ficassem a conhecer (ver anexo E). Ao longo das semanas, durante o período de acolhimento, procurei (acompanhada por um adulto responsável da sala) receber as crianças de uma forma calorosa e, para além disso, mostrei disponibilidade para dar resposta a eventuais questões colocadas pelas famílias. Também, me apresentei pessoalmente, como ilustrado em nota de campo:

Cheguei cedo à organização socioeducativa a fim de conseguir receber algumas crianças e conversar com seus pais. Consoante as crianças iam chegando à sala, cumprimentava-as e dizia aos pais: “Olá eu sou a estagiária, a Beatriz. Gostaria de saber se pode assinar o protocolo de consentimento para fotografar o seu filho. As imagens são usadas unicamente para fins académicos”. Todos os pais foram recetivos e colaboraram (Nota de campo 43 no dia 17 de outubro de 2023).

Como nos afirmam Silva et al., (2016) é responsabilidade do educador “criar um clima de comunicação em que crianças, outros profissionais e pais/ famílias são escutados e as suas opiniões e ideias consideradas e debatidas” (p. 19). As mesmas autoras ainda afirmam que cabe ao educador criar condições basilares para que haja a participação das famílias, encontrando as formas de comunicação e articulação mais adequadas. Posto isto, tencionei, também, promover a participação das famílias nas atividades propostas. Através de atividades do projeto desenvolvidas durante a realização do estágio, solicitei a participação das famílias nas mesmas, através do *e-mail*. No entanto, quando tinha a oportunidade de comunicar presencialmente, propunha a realização de uma breve pesquisa sobre a temática a ser desenvolvida em sala com o grupo. Além disso, sugeri às famílias que visitassem a sala para realizarem atividades com os seus filhos.

Acerca da influência que as crianças têm na vida dos adultos, Sarmiento e Marques (2006), explicam que esta pode ser, mais ou menos, consciente para os adultos, ou seja, a nível inconsciente, sempre que as crianças interferem, ainda que os adultos não se apercebam; a nível consciente, quando os próprios adultos reconhecem a importância e a necessidade de atender ao que as crianças pretendem, ouvem a sua voz, em suma, reconhecem o papel participativo das crianças (p.63).

Neste sentido, tencionei comunicar com as famílias acerca das experiências dos seus filhos e outras informações que considere pertinentes, por via da reflexão semanal exposta todas as semanas à porta da sala e, também, pelas produções das crianças expostas no exterior da mesma. O seguinte trecho de nota de campo elucidada para um desses momentos de partilha:

Por volta das 13h30min observei a mãe do JM à porta da sala a ler a teia dos legumes, depois foi ver a projeção semanal e ficou ali parada uns minutos. O JM saiu da sala e foram-se embora (Nota de campo 114 do dia 15 de dezembro de 2023).

3.2. Avaliação no processo de intervenção

Neste subcapítulo, apresenta-se a avaliação da minha ação, no que concerne às intencionalidades referidas anteriormente.

A primeira intencionalidade definida para **com as crianças** - estabelecer uma relação de confiança e afetividade com o grupo, tornou-se uma prioridade quando ingressei na sala. Considero ter sido uma intencionalidade alcançada desde o começo até ao fim da PPS II. Também, a educadora cooperante, ao longo do estágio, frisou que a relação entre mim e o grupo de crianças era positiva. Todos os dias demonstrei afeto e aprendi a ser mais assertiva quando necessário, sem que a relação de confiança, entre mim e as crianças, fosse prejudicada.

Como já referido, a educadora cooperante na sua prática regia-se pela abordagem Reggio Emilia, que indica que uma das ações educativas mais importantes nesta abordagem é a escuta e o olhar cuidadoso sobre a criança (Sá, 2010). Procurei, através da escuta e do olhar cuidadoso perante o grupo que a relação de confiança se fortalecesse progressivamente. Quando já estabelecida a relação de confiança e considerando a criança como agente ativo nas suas aprendizagens, durante a investigação da PPS II, auscultei a opinião e a voz das crianças sobre o que estas pensavam em relação à participação das suas famílias na sala.

Quanto à segunda intenção, promover uma maior autonomia das crianças para a resolução de conflitos entre pares, como já mencionado, em cooperação com a educadora

e com o grupo tentou-se realizar o quadro de tarefas e regras, que seriam uma ferramenta para auxiliar na gestão de conflitos. No entanto, durante o estágio não foi possível, explorar essas mesmas ferramentas na sala.

Considerei as atitudes que a educadora cooperante tinha face a esta intencionalidade como exemplos para a minha prática. A seguinte nota de campo ilustra a atitude da educadora cooperante perante uma situação de conflito entre pares:

Durante um momento de brincadeira, duas crianças entram em conflito e antes que algum adulto interviesse a educadora disse: “Vamos deixá-los resolver sozinhos, a MR., esta a bater lhe, mas a MD também está. É importante que eles resolvam os conflitos sozinhos. Se vir que é mesmo necessário vou lá. Mas, eles têm de se habituar a resolver os conflitos, porque depois começam a fazer muitas birras. A MD, agora está a chorar porque a MR defendeu-se. Se eu for lá agora, a MD ainda vai chorar mais e não me vai conseguir explicar o que sente” (Nota de campo 27 do dia 10 de outubro de.2023).

Neste sentido, quando uma criança se aproximava para expor a situação de conflito com o seu colega, acompanhava-a e pedia, que ambas, explicassem o seu ponto de vista uma à outra e desta forma tentassem perceber o que estava menos bem naquela situação. Assim, acredito que, também, esta intencionalidade foi bem-sucedida perante o grupo.

No que concerne à terceira intencionalidade, valorizar os diferentes ritmos e as particularidades das crianças nos diferentes momentos do dia-a-dia. Esta intencionalidade baseou-se no facto de quando ingressei na sala, o grupo ainda estava no processo de adaptação, visto que, como mencionado no capítulo anterior, havia crianças que tinham vindo de outras instituições e crianças que tinham vindo de casa. Por estas evidências, a adaptação do grupo à rotina, à equipa educativa, à gestão da sala e do ambiente educativo à comunidade e aos pares, foi progressiva, mas lenta. A educadora frisou, inúmeras vezes, que não apressou o processo de adaptação do grupo, pois para ela era muito importante o processo de aprendizagem, tanto quanto o dos resultados apresentados. Para ela, investir e trabalhar na sua prática para lidar melhor com as potencialidades e fragilidades do grupo, com a gestão de conflitos entre pares e na rotina do mesmo era fundamental para obter bons resultados. Mencionava que “*Não podemos focarmo-nos nos resultados sem*

trabalhar o processo”. Assim, adaptei, também, a minha prática tendo em conta o aferido, não apressando as crianças nos diferentes momentos de rotina, por haver um horário a cumprir, até porque, como indica Araújo (2018), a organização de rotinas e horário diário coordenados, de maneira calma, auxiliam a construção de sentimentos de segurança, controlo pelas crianças continuidade, ajuda-as, também, a adquirir a sua confiança na capacidade para prever, entre outros. Neste sentido, mantive uma postura serena, paciente, ajudei quando necessário a criança durante o seu processo e respeitei o ritmo de cada uma.

Relativamente às intencionalidades definidas para com **a equipa educativa**, a primeira intencionalidade, estabelecer uma boa comunicação com a mesma, apesar de alguns desentendimentos com a equipa educativa, a comunicação não foi prejudicada na sua globalidade. Uma vez que, todas as informações cruciais para o bom funcionamento da sala se mantiveram. Todas as semanas foi entregue a reflexão semanal e, em parceria, também, todas as semanas realizávamos projeções/reflexões semanais que eram expostas à porta da sala. Após uma conversa formal, a relação com a equipa educativa foi melhorando gradualmente.

O que conduz a uma interligação com a segunda intencionalidade, em estabelecer um trabalho em parceria, respeitando o trabalho da equipa educativa. No início do estágio, ficou acordado que iríamos manter uma relação de parceria e inclusive construímos um projeto na sala, partindo do interesse das crianças do grupo. Durante o decorrer do estágio, houve um episódio que prejudicou este trabalho em parceria e, por esta razão, a educadora cooperante terminou mais cedo o projeto na altura em vigor. Mas, através de uma conversa formal, resolvermos o problema, o que foi benéfico para ambas as partes. Voltámos a confiar uma na outra. E esta relação de confiança e bem-estar, foi crucial para o desenvolvimento da prática, incluindo a investigação. A educadora cooperante aceitou responder a um questionário sobre a temática e, durante o dia, em conversas informais, forneceu informações úteis para a investigação, como ilustra o seguinte trecho de nota de campo:

Educadora cooperante: “Os pais informam através do e-mail sobre as ausências. Se o assunto for urgente, convoco uma reunião. No caso da OV, os pais até perguntaram se havia doenças específicas na sala porque ela não baixa a febre”.

Estagiária: “E a IS pode dar esse tipo de informação?” Educadora cooperante: “Posso, sem identificar a criança. Por exemplo quando há um surto de varicela, sarampo, doenças contagiosas e até mesmo pediculose informo as famílias para estarem atentas aos sinais” (Nota de campo 154, no dia 9 de janeiro de 2024).

No que concerne às intencionalidades para **com as famílias**, a primeira intencionalidade estabelecida foi estabelecer uma relação de confiança. Considerei que uma boa e adequada relação com a família iria facilitar o trabalho no decorrer da PPS II. Por isso, foi importante, dar-me a conhecer, e como já referido neste capítulo, elaborei uma carta de apresentação. Para além da carta, durante o acolhimento, mostrei disponibilidade e abordei as famílias de forma subtil para que me ficassem a conhecer. Ademais, elaborei uma carta de consentimento informado (ver anexo F), com o intuito de pedir autorização aos encarregados de educação para fotografar e/ou filmar os seus educandos. Quando os pais se habituaram à minha presença na sala, sem demonstrarem qualquer imposição, no acolhimento, entregavam-me os seus filhos, que eram recebidos por mim, com muito cuidado, como ilustra a seguinte nota:

A MS entra na sala ao colo da sua mãe. Ambas se abaixam e eu aproximo-me: “Aí que bom, também quero um abraçinho, dá-me MS?” Mãe da MS: “Olha a B. até logo” A MP chega-se a nós e também nos abraçou, neste momento chegam três pais com os seus filhos e vêm o abraço, Riem-se e cumprimentam-me. Os seus filhos juntam-se a nós e dizem até logo aos pais (Trecho nota de campo 137 no dia 16 de janeiro de 2024).

A segunda intencionalidade teve em conta as observações e registos realizados sobre o envolvimento e a participação das famílias às propostas da educadora cooperante, como por exemplo para pequenas pesquisas em projetos, entre outros. E, também, às propostas da instituição, que tinha como missão, tal como mencionado no capítulo anterior, educar crianças e suas famílias de forma a responder às necessidades prioritárias da população da zona envolvente.

Concretizando, a instituição, no período da PPS II, envolveu as famílias em três projetos diferentes. Primeiro no projeto de leitura a par, realizado em conjunto com as educadoras de cada sala, explicado na seguinte nota de campo:

Educadora: “É um projeto escolar que é apresentado aos pais na primeira reunião do ano. Os pais são convidados a comprarem um livro, escolhido pelas crianças, dentro de uma lista apresentada por mim. Depois de adquiridos os livros, a cada semana, as crianças escolhem um livro para levarem e terem em casa durante essa semana. Em casa, os pais têm de ler a história aos seus filhos, uma, duas vezes, todos os dias, como quiserem. Isto serve para os pais terem momentos de leitura de qualidade com as crianças. No final, do ano letivo, na reunião, pergunto aos pais se querem oferecer o livro à instituição ou se querem ficar com ele” (Trecho nota de campo 37 no dia 11 de outubro de 2023).

Segundo, no Dia dos Avós, em que os avós foram convidados a participar em atividades, organizadas pela instituição, com os seus netos, que permitiu o meu envolvimento com os familiares, como explicito na seguinte nota de campo:

Avó do JS: “O JS é muito meigo não?” Estagiária: “Sim, ele é um doce!” Avó do JS: “Eles nestas idades ainda brincam muito sozinhos? Ou já brinca mais com os outros meninos?” Estagiária: “Eles nestas idades começam a brincar mais com os pares, vão deixando a fase do egocentrismo e vão estando mais com os outros meninos, o JS é uma criança que interage bem com as outras crianças da sala (trecho nota de campo 72 no dia 14 de novembro de 2023).

E terceiro, no dia da festa de Natal, explicado na seguinte nota de campo:

“(…) A Irmã distribuiu uma pedra por cada criança, pediu que as famílias levassem sua “casa” e seguimos juntos para outro pavilhão, no exterior. Pelo caminho, as famílias acompanharam as crianças e a equipa da sala ia atrás das famílias. Uma mãe chega atrasada com a sua filha, a educadora pede que se despachem a juntar ao grupo. As famílias ajudaram as crianças a descansarem-se e foram juntos para a sala que a Irmã indicou. Na sala, as crianças sentam-se no chão junto dos seus familiares, a equipa da sala fica a dar apoio à parte técnica de um teatro que a equipa da instituição organizou para as crianças e famílias. As famílias também participaram no teatro quando a Irmã

pediu que fossem com as crianças buscar a pedra, a casa, etc. (...)” (trecho na nota de campo 119 no dia 18 de dezembro de 2023).

Tendo em conta todo este envolvimento e participação, também intencionei, promover a participação das famílias nas atividades propostas. Ademais, recordo que a instituição se baseia na abordagem pedagógica Reggio Emilia, e segundo Lino (2021), a participação é “um valor e uma estratégia que possibilita às crianças, aos educadores e aos pais trabalhar em parceria no desenvolvimento do projeto educativo” (p.95). A mesma autora menciona que a participação dos pais é uma parte complementar do projeto educacional em Reggio Emilia. A articulação com as famílias, ocorre através de diversas estratégias, como: reuniões, sejam estas individuais, em pequeno grupo ou grupos maiores; na recolha e construção de materiais e equipamentos; acompanhamento nas visitas e exploração das experiências, entre outros (Idem).

Posto isto, durante o projeto realizado intitulado “Existem legumes pretos?” procurei promover a participação das famílias em diferentes momentos de pesquisa e afirmo que as mesmas foram recetíveis e participativas. A participação das famílias foi ainda visível na investigação da PPS II, onde lhes foi proposto o preenchimento de um questionário sobre a temática em estudo e obteve-se um retorno de mais de metade dos familiares. Assim, afirmo que esta intencionalidade foi de certa forma alcançada.

Por fim, a última intencionalidade comunicar com as famílias acerca as experiências dos seus filhos. Procurei comunicar com os pais de diferentes formas por considerar que a comunicação é um fator crucial para o bom funcionamento e articulação das experiências vividas em sala com as famílias. Assim, apresento, através de notas de campo, essas mesmas formas de comunicação:

- Presencialmente, como ilustra a seguinte nota de campo:

Mãe M.: “Olá bom dia. Pronto como falado ele vir cá não dá porque é muito tímido, mas se for na quarta-feira ou na sexta-feira vamos lá a horta e eu também vou para ajudar” estagiária: “Agradecia-lhe imenso, vamos esperar para ter uma resposta depois voltarei a falar consigo!” Mãe M.: “Sim, avise só que ele hoje sai às 12h. bom fim-de-sema” Estagiária: “Com certeza. Bom fim de semana!” (Nota de campo 123 no dia 5 de janeiro de 2024).

- Por *E-mail*, como relata a seguinte nota de campo:

Assim que cheguei à sala a educadora disse-me que a mãe da criança do portefólio já tinha respondido e ao email que anteriormente envie 30 No email os pais descrevem a criança aos seus olhos e explicam os interesses da mesma. Também, juntaram algumas fotografias da criança (Nota de campo 79 do dia 20 de novembro de 2023).

- Através de documentação pedagógica, como especifica a seguinte nota de campo:

Por volta das 8h30 min comecei a expor a documentação pedagógicas sobre o projeto em vigor na sala. Os pais iam chegando e faziam alguns comentários: “Onde estás filho?”; “Ó MT fizeste uma sopa de legumes. Em casa vamos fazer uma fatia de pizza de legumes!”; “Olha que giro, estás a ver, foste uma chefe de cozinha!” (Trecho nota de campo 139 no dia 17 de janeiro de 2024).

- E, por meio de projeções/reflexões semanais construídas e refletidas em parceria com a educadora cooperante, ilustrada no seguinte trecho:

Por volta das 13h30min observei a mãe do JM à porta da sala a ler a teia dos legumes, depois foi ver a projeção semanal e ficou ali parada uns minutos. O JM saiu da sala e foram se embora (trecho nota de campo 117 no dia 15 de dezembro de 2023).

Terminado este capítulo, importa, seguidamente, apresentar a investigação do estudo em jardim-de-infância.

4. INVESTIGAÇÃO EM JI

|' '' | | ''

Nas palavras de Hamido e Azevedo (2013), a investigação e o pensamento científico contribuem para “problematizar e compreender as situações educativas” (p.3) e para construir e sistematizar saberes educativos. Considerando a relevância do processo investigativo, o presente capítulo incidirá sobre a investigação realizada no contexto de PPS II. Assim, apresentar-se-á a problemática emergente no contexto de jardim-de-infância, seguidamente a revisão da literatura sobre a problemática identificada, o roteiro metodológico e ético e por fim, a apresentação e discussão dos dados recolhidos durante a investigação. Iniciamos o capítulo com a apresentação da problemática emergente.

4.1. Problemática emergente, questões de investigação e objetivos

Considerando que as famílias e o estabelecimento de educação pré-escolar se constituem como “dois contextos sociais que contribuem para a educação da criança” (Silva & Mota, 2022, p.4) torna-se crucial que exista uma relação positiva entre estes dois contextos. Tal como Post e Hohmann (2000) mencionam “ao prestarem uma atenção redobrada ao que uns e outros dizem e ao participarem em actividades conjuntas, educadores e pais utilizam uma abordagem de trabalho em equipa para criarem o ambiente apoiante para as suas crianças” (p.327). Tendo em conta o referido, e após vários momentos de observação direta e conversas informais com a equipa educativa verificou-se existir estratégias distintas por parte da educadora cooperante para promover uma relação positiva entre os dois contextos: jardim de infância e famílias. Lembramos ainda que a instituição, bem como a educadora cooperante, se regiam pela metodologia Reggio Emilia, em que as famílias, também são encaradas como protagonistas essenciais na educação dos seus filhos no JI (Malaguzzi, 2016, citado por Pereira, 2021). Assim, surgiu o interesse pelo seguinte tema de investigação: “Participação das famílias na rotina do jardim de infância: Características e estratégias usadas”.

De notar que este tema suscitou o meu interesse desde a PPS I, no entanto não foi possível desenvolvê-lo no decorrer na mesma. Assim, tendo em conta que em ambos os contextos, as famílias se caracterizavam por serem bastante participativas nas propostas das educadoras e das instituições decidi optar por este tema. Reconhecendo que a criança

é protagonista das suas aprendizagens (Silva et al., 2016), considerou-se importante auscultar também a sua opinião acerca da participação dos seus familiares no JI.

Posto isto, delinearão-se as três questões de investigação: (i) Que características assume a participação das famílias na vida dos seus filhos no jardim de infância? (ii) Que estratégias são usadas pela educadora para promover essa participação? e (iii) O que pensam as crianças sobre a presença dos pais no jardim de infância?

Tendo por base as questões de investigação antes descritas, definiram-se os seguintes objetivos: (i) Mapear as características da participação das famílias no jardim de infância; (ii) Caracterizar as estratégias usadas pela educadora de infância para promover a participação das famílias na rotina do/a filho/a no jardim de infância e (iii) Conhecer a opinião das crianças sobre a presença da família no jardim de infância.

No próximo subtópico será apresentada a revisão da literatura sobre a problemática identificada.

4.2. Revisão da literatura sobre a problemática identificada

Com o intuito de aprofundar a problemática anteriormente identificada, projetou-se o seguinte fio condutor para este tópico. Primeiro será abordada a importância da relação Escola-família, seguindo a análise de tópicos relacionado com a participação e o envolvimento parental na vida do seu educando no contexto escolar, procurando-se esclarecer conceitos, identificar o que um dos modelos pedagógicos que orientam as práticas das profissionais da instituição onde foi realizada a PPSII nos diz a este respeito, bem como algumas formas e estratégias a usar para promover a participação das famílias na vida escolar dos seus educandos. Descrevem-se ainda alguns constrangimentos que podem existir na participação das famílias na vida escolar dos seus educandos. Por fim considerou-se importante destacar a importância de se ouvir as crianças sobre este assunto.

4.2.1. Importância da relação Escola-Família

Os pais são “pessoas muito significativas para a criança e o seu contexto relacional mais próximo” (Mata & Pedro, 2021, p.11). Estas autoras afirmam que o envolvimento das famílias na vida escolar da criança requer um esforço da responsabilidade de toda a

comunidade educativa, pois só assim será possível haver uma ação combinada e global, que contribui para a participação plena e o envolvimento de todas as famílias. Zenhas (2010), corrobora com o referido ao afirmar que a família e a escola se configuram como sendo duas instituições que “apesar de verem as crianças/jovens com olhos diferentes e lhes atribuírem papéis diferentes, querem o mesmo para elas: desenvolvimento integral bem-sucedido, sucesso educativo e académico” (p.1).

A este respeito Silva et al., (2016), nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE), afirmam que os pais são os principais responsáveis pela educação dos seus filhos e têm, também, o “direito de participar no desenvolvimento do seu percurso pedagógico, não só sendo informados do que se passa no jardim de infância, como tendo também oportunidade de dar contributos que enriqueçam o planeamento e a avaliação da prática educativa” (p.16). As autoras Mata e Pedro (2021) corroboram o referido, explicando que “uma participação responsável e um envolvimento pleno dos pais nas atividades em contexto educativo proporciona-lhes oportunidades para participarem no processo de desenvolvimento e de educação dos seus filhos” (p.73). Ademais, Fuertes et al., (2018) afirmam que a família, normalmente, se configura como sendo o primeiro contexto de vida das crianças, uma vez que, *“parents introduce their children to daily social and learning opportunities which allows the development of emergente competencies”* (p.1). Estas autoras, acrescentam que os *“parents are, in most cases, attachment figures. Thus, working without a script, the parents are spontaneous, biased by their love, and responsible for the child’s safety and well-being”* (p.15).

4.2.2. Participação/envolvimento das famílias na vida do JI

Inicia-se a análise deste tópico esclarecendo o que se entende por participação e envolvimento das famílias na vida do JI. Na opinião de Silva et al., (2002) a participação caracteriza-se pela “sua dimensão apelativa e conotação positiva”, mas também pelo “caracter difuso e ambíguo que marca boa parte dos contextos em que este conceito é mobilizado e, sobretudo, a despolitização do que é objecto” [Sic] (p.134). Rodrigues (2018), por sua vez, define a participação das famílias na vida do JI como a integração das famílias na vida educativa dos seus filhos, relativamente à tomada de decisões, o que poderá contribuir para o funcionamento da escola, mesmo que seja de forma indireta.

A este respeito sublinha-se que Nordahl (2007) citado Baeck (2010), distingue três formas de participação entre escola e a família: (i) cooperação representativa; (ii) cooperação direta e (iii) cooperação sem contacto. A cooperação representativa significa que se elege um familiar para representar todos os outros; a cooperação direta é formalizada através de reuniões entre educadores e famílias; e a cooperação sem contacto acontece de forma informal através de diálogos entre educadores e pais. Young et al., (2013) citado por Rodrigues (2018), de modo geral, entende que a participação das famílias diz respeito à parceria entre Escola-Família, sendo o bem-estar da criança o foco de interesse de ambas as partes.

Analisando o conceito de envolvimento parental, Ali (2022) refere que este pode ser entendido inconscientemente como a relação entre os pais e aqueles que são pagos para educar os seus educandos. A este respeito, o modelo de Hoover-Dempsey e Sandler sugere que o envolvimento da família é um processo que começa com a tomada de decisões das famílias sobre o seu envolvimento na vida escolar do seu educando e culmina com os resultados das crianças (Whitaker, 2018). Especificando um pouco, Durkheim (citado por Rodrigues, 2018), afirma que o envolvimento das famílias diz respeito ao apoio que as famílias dão aos seus filhos, mesmo que esse apoio seja dado em casa. Este apoio também pode ocorrer no espaço escolar através da participação dos pais nas propostas da instituição ou do/a educador/a da sala (Idem). Por outro lado, Lloyd-Smith e Baron, citado pela mesma autora referida anteriormente, menciona que o envolvimento das famílias se define pela sua presença na escola, onde se estabelece o contacto com educadores e outros membros da equipa educativa.

Para Grolnick e Slowiaczek (1994) citados por Mata e Pedro (2021), o envolvimento parental caracteriza-se por ser “um conjunto de comportamentos e atitudes dos pais, através dos quais estes mobilizam e disponibilizam aos seus filhos recursos educativos, em domínios específicos” (p.13). Na perspetiva de Taylor (2015), o envolvimento dos pais na educação dos seus filhos conduz a um bom desempenho académico da criança. A autora explica que o envolvimento parental pode dividir-se em duas categorias: envolvimento baseado na escola e envolvimento em casa. Também Silva (2010) define a relação escola-família como sendo constituída por “uma dupla díade” (p.450): a vertente lar e a vertente escola. A vertente lar remete para as interações no seio

familiar a propósito do processo de escolarização e a vertente escola inclui todas as ocorrências a propósito da relação Escola-família. Este envolvimento oferece muitos benefícios que vão além dos benefícios académicos, nomeadamente “*improved teacher-parent relationships, attendance, parental confidence and parental interest in their own education*” (Pomerantz, 2007; Hornby e Lafaele, 2011, citados por Taylor, 2015, p.68).

Analisando o conceito na perspectiva dos educadores, Marschall e Shah (2016, citado por Ali, 2022) veem frequentemente o envolvimento parental “como a participação dos pais em aspetos gerais relacionados com a escola, tais como a participação em reuniões, conferências, visitas, voluntariado em eventos escolares e a disponibilização de todos os requisitos que promovam o sucesso académico dos seus filhos” (p.26).

Numa perspectiva mais histórica, Silva (2010) recorda que a educação familiar se configura como sendo mais antiga do que a educação escolar, visto que a educação familiar sempre terá existido. Segundo Sarmiento e Marques (2006) apenas é possível entender a existência de relação entre a escola e a família, num modelo de escola que aceite a:

relevância de a acção [*Sic*] educativa se inserir num projecto [*Sic*] educativo de uma comunidade em que, como tal, todos (...) têm espaço de participação, e em que às crianças, particularmente (...) seja assegurado o direito a uma educação informada, que assenta na lógica da sua participação com voz nos processos de vida em que se desenvolvem (p. 64).

A este respeito Tekin (2011), apresenta um estudo realizado nos Estados Unidos sobre o envolvimento dos pais na educação dos seus filhos, no início do séc. XX. O autor explica que a principal ideia dos pais passava pelo facto de terem a consciência daquilo que queriam para os seus filhos e que, por essa razão, deveriam estar envolvidos na escola. Neste sentido, o envolvimento dos pais na escola ajudou a diminuir custos orçamentais da própria instituição e, também, ajudou na construção de um vínculo entre família e a escola (Gestwicki, 2007, parafraseado por Tekin, 2011). Todavia, o envolvimento familiar limitava-se a famílias de classe média (Idem).

Tekin (2011) apresenta, ainda, dois programas sobre o envolvimento parental. Em primeiro lugar, o programa denominado *Head Start*, desenvolvido durante a Segunda Guerra Mundial, nas décadas de 1960 e 1970, concebido para famílias particularmente

desfavorecidas. A principal filosofia deste programa colocava os pais como modelos primários e, conseqüentemente, os mais importantes dos filhos (Tekin, 2011). Assim, não só a escola, mas também, os pais eram considerados “especialistas em crianças” (p.2), podendo estes últimos decidir sobre o nível de envolvimento, tendo em conta os seus compromissos familiares e contextos individuais (Idem). Em segundo lugar, Tekin apresenta o programa *Even Start*, programa de educação centrado na família. Este caracterizava-se por ser um programa “*with an emphasis on a family-centered literacy program, and mandated involvement of parents via an agreement signed by parents*” (Tekin, 2011, p.2). Neste programa o envolvimento dos pais é exigido pela Lei de Educação de todas as crianças com deficiência. Este exigia um programa de educação individualizada para as crianças (idem). Também, as famílias se viram obrigadas a participar no processo de planeamento para a educação dos seus filhos (Gestwicki, 2007, citado por Tekin, 2011).

Tekin (2011) refere, ainda, três teorias do envolvimento parental, a saber: (i) a teoria do desenvolvimento cognitivo de Piaget, (ii) a teoria sociocultural de Vygostky e (iii) a teoria dos sistemas ecológicos de Bronfenbrenner. Passamos brevemente a explicitar cada uma destas teorias.

A teoria do desenvolvimento cognitivo de Piaget enfatiza que as crianças são aprendizes ativos. Deste modo, aprendem melhor quando têm a oportunidade de interagir com o ambiente, principalmente com os seus pais, uma parte vital do ambiente (Athey, 2007 citado por Tekin, 2011).

A teoria sociocultural de Vygostky enfatiza a importância da relação entre os seres humanos e o ambiente, tanto físico como social. Tal como refere Tekin (2011), “*Children’s interaction with their family members in the community is so important for their learning and development*” (p.5). Para Vygotsky a vida doméstica de uma criança é bastante relevância (Prior & Gerard, 2007, citado por Tekin, 2011), pois os pais “*contribute greatly to the development and academic achievement of a child*” (p.5) .

A teoria dos sistemas ecológicos de Bronfenbrenner é conhecida como Teoria dos Sistemas Ecológicos (Tekin, 2011). Segundo esta teoria, o desenvolvimento das crianças decorre de fatores internos e, de fatores relacionados com as suas famílias e com

o mundo que as rodeia (Bronfenbrenner, 1979 referenciado por Tekin, 2011). Concluindo, esta teoria, argumenta que

children's school experience is just made up of interactions between them and the school or teacher. It also includes a broader system involving parents, family, and community. As a result, understanding the influences of a child's environment provides theoretical support for the idea of parent involvement in young children's education (Tekin, 2011, p.7).

Em síntese, os pais e familiares da criança e o estabelecimento de educação pré-escolar configuram-se como dois contextos sociais que contribuem para a educação da criança. Assim, é importante existir uma relação positiva entre estes dois sistemas (Silva et al., 2016). Analisemos com mais detalhe algumas formas de envolvimento e participação das famílias na escola.

4.2.3. Formas de envolvimento e participação das famílias na escola

Como se referiu antes, a família e a escola são dois sistemas sociais com interesses, objetivos e preocupações partilhadas, relativamente às crianças (Rocha, 2006). Pelo facto de estas duas instituições serem complementares uma à outra, termos como cooperação, participação, envolvimento e colaboração são frequentes, quando nos referimos a ambas (Idem).

Na ótica das Mata e Pedro (2021), a participação dos pais/famílias é um processo gradual, no qual o educador deve experimentar diferentes estratégias procurando sentir-se confiante e seguro para mobilizar as famílias, de modo a que, juntos se consigam envolver de uma maneira positiva. Para que os pais participem e adirem há que ter alguns cuidados nomeados por Mata e Pedro (2021), a saber:

- Sejam compreensíveis e os objetivos da participação e sua ligação ao projeto curricular de grupo sejam entendidos;
- Não sejam demasiadas, originando cansaço e saturação;
- Sejam diversificadas em tipo e níveis de exigência;
- Vão ao encontro das necessidades do grupo e do contexto;

- Sejam acompanhadas de registos que permitam dar-lhes visibilidade e valorizar a participação;
- Não sejam sentidas como rotineiras, sem interesse e como uma sobrecarga, (p.74).

Ademais, é de a responsabilidade do educador “criar um clima de comunicação em que crianças, outros profissionais e pais/ famílias são escutados e as suas opiniões e ideias consideradas e debatidas” (Silva et al., 2016, p. 19). As mesmas autoras afirmam, também, que o educador deverá proporcionar condições basilares para que exista participação das famílias, encontrando maneiras de comunicação e articulação adequadas.

Em suma, o envolvimento dos pais na escola contribui para “ajudar, quer os educadores, quer os pais a criarem um espírito de cooperação. Assim, a valorização da escola, da educação e dos professores, passa pela aproximação das famílias” (Costa, 2014, p.122).

Posto isto, Mata e Pedro (2021), explicam que o envolvimento/participação das famílias no processo escolar se caracteriza por ser multidimensional, ou seja, acontece em diferentes dimensões, nomeadamente:

- Dimensão comportamental: os pais, ao deslocarem-se ao JI e se envolverem nas atividades propostas pela educadora e/ou pela instituição, contribuirão para que a criança entenda que o JI é um espaço importante;
- Dimensão de disponibilidade pessoal: isto é, “construir junto da criança sentimentos positivos face ao contexto educativo” (p.13);
- Dimensão de envolvimento cultural: que implica o “desenvolvimento de atividades intelectualmente estimulantes e que visam proporcionar o acesso a recursos promotores de desenvolvimento” (p.13);
- Dimensão comunicação casa/escola: referente à comunicação com os familiares e os interlocutores no contexto educativo, através de reuniões, *e-mails*, entre outros;
- Dimensão envolvimento parental centrado no contexto de aprendizagem em casa: ou seja, em casa, existir a inclusão, por parte dos familiares, de atividades que encorajem as aprendizagens, a manutenção da rotina, espaços seguros

para as crianças poderem brincar, conversas com as crianças sobre as experiências vivenciadas na instituição, entre outros;

- Dimensão envolvimento parental centrado em atividades na escola: “prende-se com atividades convencionais como reuniões, voluntariado” (p.14), entre outros.

Do ponto de vista da escola importa ainda analisar brevemente como a abordagem pedagógica Reggio Emilia vê a participação das famílias na vida escolar dos seus educandos. Esta **abordagem** exibe um conceito de educação, originado pelo movimento social de pais para a construção de um estabelecimento de ensino com base no trabalho de parceria entre família-escola-crianças (Fuertes, 2011).

De acordo com Lino (2020), no movimento Reggio Emilia, os pais, os cidadãos e os professores trabalham de forma colaborativa em torno de uma experiência educacional para as crianças. A ajuda dos pais é solicitada inúmeras vezes, quando necessário, para a resolução de problemas, realizada em colaboração com os educadores, unindo, assim, esforços para os ultrapassar (Idem). Tal como a autora supracitada refere, sendo a educação das crianças uma tarefa “demasiado difícil” para ser apenas da responsabilidade dos pais e das escolas, a comunidade apresenta, também, um papel relevante em todo processo. Neste sentido, o apoio da comunidade pode contribuir para a diminuição do isolamento dos pais, proporcionando, ainda, um melhor diálogo entre “educadores e pais, os pais entre si, e entre estes e as crianças” (Lino, 2020, p.113).

As duas teorias referidas por Tekin (2011) influenciam o desenvolvimento da experiência Reggio Emilia (Lino, 2020): a teoria de Piaget, em que, tal como no modelo apresentado, “a criança tem um papel ativo na construção do conhecimento do mundo” (p.115); e a teoria de Vygotsky que, tal como no modelo Reggio Emilia, nos diz que a “criança será capaz de executar, controlar, descrever e discutir (Idem, p. 115). Neste sentido, Lino (2020) afirma que as ideias destas duas teorias orientam as escolhas de Malaguzzi e de toda a equipa que trabalha nas escolas Reggio Emilia, para seguir com a experiência, “contribuindo assim para fortalecer a crença numa educação ativa e valorizar a importância de envolver as famílias e os professores num projeto comum para a educação de infância” (p.116).

Segundo Maluguzzi (1998) citado por Lino (2020), o sistema educacional do modelo referido envolve maneiras de trabalhar e de estar em conjunto, por exemplo, através da participação dos três protagonistas em projetos de investigação-ação e na resolução de problemas educacionais, possibilitando, assim, fortalecer as relações as crianças, os educadores e os pais. Salienta-se, ainda, que, neste modelo pedagógico, todos estes protagonistas se afiguram “sujeitos com direitos próprios (Lino, 2020, p.137), claramente explícitos na “Carta de direitos” (Reggio Children, 1995), na qual se apresenta os direitos das crianças, dos pais e dos educadores de infância.

Em suma, este modelo refere que o acesso a uma educação assente em práticas educacionais de qualidade se apresenta não só como um direito das crianças, mas, igualmente, como um direito das famílias (Maluguzzi, 1998, citado por Lino, 2020).

Também para Júnior et al., (2021), a relação escola-família é uma relação elementar. A escola concerne-se num local de encontro e interações sociais em que as pessoas têm interesses e objetivos mútuos, sendo as crianças o foco principal (Idem). Através das crianças, as instituições interagem com as famílias, estabelecendo assim uma relação. Nessa relação, as famílias participam ativamente e tornam-se um elemento complementar no trabalho dos educadores, para que assim estes entendam melhor a histórias e experiências que as crianças transportam (Idem).

4.2.4. Estratégias promotoras da participação das famílias

Segundo Tomás (2011), “a escola é um dos espaços privilegiados para cultivar, desenvolver e promover estratégias de participação” (p.77). Deste modo, o/a educador/a deve encontrar formas de promover a participação das famílias na Escola. De acordo com Grolnick e Slowiaczek, 1994, citados por Mata e Pedro (2021), “reconhecer a multidimensionalidade das práticas desenvolvidas pelos pais no suporte à aprendizagem e integração dos filhos na escola e no jardim de infância” (p. 17) implica, selecionar estratégias e diferentes formas de comunicação que permitam responder a todos os pais, inclusive àqueles que não acompanham os seus filhos ao JI, logo que não dispõem de oportunidades de comunicar pessoalmente com o/a educador/a. Neste sentido, para Blue-Banning (2004), os profissionais de educação devem capacitar os pais, devendo informá-

los sobre os seus direitos; ajudando-os a formar uma lista de questões, orientando-os na expressão das suas opiniões e, ainda, motivando-os a participar em reuniões.

Zenhas (2010), aponta algumas estratégias a serem usadas por educadores de infância, a saber: fornecer informação aos pais sobre os cuidados básicos, por exemplo, de higiene, do sono, entre outros; proporcionar momentos de reunião com os pais, por exemplo, através de atendimentos individuais e telefonemas; apresentar os trabalhos desenvolvidos pelas crianças; convidar as famílias a participarem em atividades na sala ou, inclusive, a dinamizarem uma atividade relacionada com as suas profissões e/ou talentos; entre outros.

4.2.5. Fatores que podem condicionar a participação das famílias

Considera-se importante referir neste ponto que o grau de instrução dos pais influencia a participação dos mesmos numa sala de JI. Como explica Baeck (2010), um inquérito a nível nacional realizado numa escola na Noruega, revelou que os pais com maior instrução escolar são mais ativos do que os pais com um nível de escolaridade inferior. Os pais que apresentam níveis de escolaridade mais baixos demonstram ser mais inseguros relativamente a temas académicos, sendo, tal facto uma barreira à sua participação e envolvimento no contexto escolar. Hornby e Lafaele (2011), à semelhança do referido anteriormente, explicam que a falta de confiança dos pais poderá advir do facto de estes não desenvolverem competências académicas consideradas suficientes para ajudar os seus filhos. Segundo Hornby e Lafaele (2011), outro constrangimento apontando à participação dos pais é o facto de estes pensarem que a sua tarefa é unicamente levar os seus filhos à escola, não se encontrando dispostos a envolver nas propostas escolares. Também a linguagem é apontada como barreira ao envolvimento das famílias, como explicam os mesmos autores: *“the language of instruction is not their first language and they feel they cannot communicate effectively with teachers”* (p. 40). Adicionalmente, o facto de alguns pais pensarem que os seus filhos têm “sorte” por serem “inteligentes” conduz a que não demonstrem interesse em se envolver em atividades pedagógicas com os seus filhos (Idem). Outra barreira apontada pelos autores diz respeito à pouca iniciativa da escola para envolver os pais, que conduz a que estes não se sintam valorizados e, conseqüentemente, não demonstrem empenho em participar. Mata e Pedro

(2021) fundamentam que a escola nem sempre desenvolve uma reflexão sobre este assunto, o que influencia negativamente as práticas que visam vincular a relação escola-família.

Para além disto, as circunstâncias familiares também podem constituir barreiras no envolvimento das famílias no JI. A título de exemplo, Hornby e Lafaele (2011) explicam que os pais solteiros e as famílias muito jovens e/ou famílias numerosas, poderão encontrar maiores dificuldades em se envolver nas propostas educacionais, devido à responsabilidade e cuidado que estas acarretam. Outro fator pode ser as condições empregadoras das famílias, isto é, quando os pais se encontram em situação de desemprego, os recursos financeiros passam a configurar um problema (Idem). Para os pais empregados, pode-se constituir, também, num constrangimento, se ambos trabalharem e não existir tempo suficiente disponível para as atividades propostas pela escola (Catsambis, 2001; Green et al., 2007, citados por Hornby & Lafaele, 2011).

Por fim, Mata e Pedro (2021) informam que as desigualdades sociais no acesso às aprendizagens e aos recursos culturais, como já referido neste ponto, são fatores que marcam negativamente a participação das famílias. Importa referir, ainda, as desigualdades dos papéis dentro do seio familiar, uma vez que, de acordo com Mata e Pedro (2021), recai sobre as mães uma maior responsabilidade nas tarefas educativas dos filhos: “as mães frequentemente vivenciam expectativas mais fortes do que os pais” (p.16).

4.2.6. Importância de se ouvir as opiniões das crianças

A imagem do papel da criança tem vindo a mudar ao longo dos tempos: passou-se a considerar a criança como sujeito ou agente do seu processo, o que representa uma mudança de paradigma (Bae, 2015). Desta forma, ultrapassa-se o conceito de que as crianças são meros objetos formados de acordo com metas predefinidas (Idem). As implementações da Convenção das Nações Unidas afirmam que o direito de participação das crianças em “situações práticas desafia formas tradicionais de pensar as relações adulto-criança e exige novas expectativas sobre o papel dos adultos que cuidam de crianças” (Bae, 2015, p. 11). Para Woodhead citado por Bae (2015), a Convenção das Nações Unidas, para além de alterar o estatuto da criança, também assume que “respeitar

os direitos das crianças muda a maneira como pensamos sobre nós mesmos " (p.11). Deste modo, as reações, interações e comunicações dos adultos influenciam a realização dos direitos de participação das crianças (Bae. 2015). Tendo em conta o supracitado, considera-se importante referir que as crianças têm direitos e o artigo 13 da Convenção dos Direitos das crianças estabelece que:

A criança tem direito à liberdade de expressão. Este direito compreende a liberdade de procurar, receber e expandir informações e ideias de toda a espécie, sem consideração de fronteiras, sob forma oral, escrita, impressa ou artística ou por qualquer outro meio à escolha da criança (p.13).

Também Bae (2015) ressalta que, na Convenção das Nações Unidas, a lei dos JI, na seção 3, afirma que “as crianças no jardim-de-infância têm o direito de expressar as suas opiniões sobre o dia-a-dia do jardim-de-infância" (p.9).

Posto isto, afinal, o que se entende por perspectiva das crianças? Segundo Lee (2001) e Kjørholt (2008), citados por Bae (2015), existe uma necessidade de ver as crianças (e adultos) “tanto como seres como devires” (p. 13). O autor explica que os seres humanos vivem no presente, mas, ao mesmo tempo, têm planos para o futuro. Posto isto, para Bae (2015), se os direitos das crianças para participar à sua medida são “para serem realizados na prática, é essencial que eles encontrem educadores/funcionários sensíveis: educadores que reconheçam as suas competências e vontade de desenvolver e aprender e que, ao mesmo tempo, sejam abertos a aspetos de vulnerabilidade e dependência” (p. 13).

Para Matos e Fontaine (1995), citados por Costa (2014), a perspectiva da criança é “uma dimensão importante de avaliação da qualidade das relações entre a escola e a família” (p.117). Desta forma, considerando-se importante perceber as perspectivas dos intervenientes no processo educativo, torna-se essencial saber o que as crianças pensam acerca da relação dos educadores, pais (familiares) e instituição (Costa, 2014). A criança é, por si mesma, um sujeito que transmite uma “mensagem” mesmo que não tenha consciência disso (Idem). Assim, independentemente de existir, ou não, o contacto direto entre instituição/educadores e famílias, a criança será sempre um interveniente de informação (Idem). No entanto, a criança não deve ser encarada simplesmente como um “mensageiro”, pois esta apresenta um papel ativo e consciente (Idem).

Deste modo, considera-se a criança como um elemento ativo em qualquer estudo ou situação, independentemente da sua classe social, não sendo, por isso, apenas um mero observador das relações entre os adultos (Costa, 2014).

Definida a problemática e a revisão da literatura, apresenta-se de seguida o tópico referente ao roteiro metodológico e ético do estudo.

4.3. Elaboração do roteiro metodológico e ético

Em termos metodológicos o presente estudo enquadra-se na metodologia qualitativa, na medida em que se pretende saber o “como” e os “porquês” de um determinado acontecimento (Azedo et al., 2017). A abordagem qualitativa configura-se no campo da descrição e compreensão, completa e profunda, dos significados e processos subjetivos atribuídos às experiências e práticas quotidianas, numa lógica da descoberta, tendo como foco as perspetivas dos atores/sujeitos, atendendo aos seus contextos de vida, isto é, estudando e interpretando os fenómenos no seu meio natural (Creswell, 2013; Silverman, 2013, citados Azedo et al., 2017, p.160).

Ademais, Meirinho e Osório (2010), explicam que os dados qualitativos são “ricos em fenómenos descritivos relativamente a pessoas, locais e conversas (...)” (p.50). Relativamente à modalidade de investigação, optou-se por um estudo de caso. Esta modalidade pode consistir no estudo de um acontecimento, de um indivíduo, de um programa, de uma organização, entre outros (Amado, 2014). Nas palavras de Gall e Colaboradores (2007) citados por Amado (2014) o estudo de caso é considerado “como um estudo em profundidade de um ou mais exemplos de um fenómeno no seu contexto natural, que reflete a perspetiva dos participantes nele envolvidos” (p. 124). Também Yin (1989) citado por Amado (2014), define que um estudo de caso se trata de “uma investigação empírica que investiga um fenómeno contemporâneo dentro de um contexto de vida real, quando as fronteiras entre o fenómeno e o contexto não são claramente evidentes, e no qual são utilizadas múltiplas fontes de evidência” (p.125). Para Meirinhos e Osório (2010), os estudos de caso têm um carácter holístico, uma vez que herdaram essa particularidade da investigação qualitativa. Assim, “os estudos de caso visam uma maior

concentração no todo, para chegar a compreender o fenómeno na globalidade e não alguma particularidade ou diferenciação de outros casos” (Stake, 1999 citado por Meirinho & Osório, 2010, p. 53).

Na opinião de Amado (2014) esta modalidade de investigação, a intenção do investigador, pode ser diversa, por exemplo visa conceptualizar, construir hipóteses, comparar, no entanto, o ponto essencial desse processo é a compreensão das particularidades do caso. Ainda, para Yin (2005) citado por Meirinho e Osório (2010), a demanda de concretizar estudos de caso emerge da necessidade de estudar acontecimentos sociais complexos. Neste sentido, os estudos de caso devem ser usados quando se lida com condições contextuais (Idem), o que nos parece ser o caso da presente investigação.

No que concerne ao desenho da investigação, este organizou-se em três fases. Na primeira fase, dedicada à preparação do estudo, envolveu a definição da problemática a estudar e o tipo de estudo a realizar, elaboração das questões de investigação, e a definição dos objetivos, das técnicas de recolha de dados bem como dos instrumentos a usar. Na segunda fase, focada na recolha dos dados, recolheram-se os dados necessários para a investigação, através das técnicas selecionadas na primeira fase, ou seja, através da observação, do questionário à educadora cooperante, do questionário online às famílias e da entrevista às crianças. Na terceira fase, dedicada à análise dos dados, procurou-se interpretar os dados recolhidos durante a investigação, recorrendo à análise de conteúdo.

Foram diversos os participantes do estudo: 14 pais, uma educadora cooperante e 22 crianças da sala. No total participaram 37 pessoas na presente investigação. Quanto às famílias tentou-se que todas as famílias participassem, no entanto, apenas 14 pais responderam ao questionário online¹, o que representou 63,6% das famílias. Através da análise dos dados do questionário, podemos afirmar que os pais tinham idades compreendidas entre os 25 anos e os 46 anos. No que concerne às suas habilitações académicas, 85,7% tinha o ensino superior (dois tinham uma pós-graduação, cinco o grau de mestre e sete eram licenciados). Apenas dois pais, correspondendo a 14,3%, tinham o ensino secundário. Relativamente às crianças do grupo, das 24 crianças, duas não

¹ <https://forms.gle/rq16GTTTeJVDW1eH8>

responderam ao questionário por motivos de ausência durante um longo período. A sua caracterização está apresentada no primeiro capítulo do presente relatório. A investigação também contou com a participação da educadora cooperante que respondeu às questões colocadas no questionário. As principais características desta participante também estão descritas no primeiro capítulo do presente relatório.

Quanto às técnicas a usar na recolha de dados Azedo et al., (2017), explicam que “pode ser alcançada com recurso a diversos tipos de materiais, desde fotografias, textos, observação de campo, etc.” (p.161). Também Hamel (1997) citado por Meirinhos e Osório (2010), afirma que o estudo de caso implica a utilização de uma diversidade de formas de recolher informações, tendo como finalidade “possibilitar o cruzamento de ângulos de estudo ou de análise” (p.62). Deste modo, apresenta-se seguidamente as técnicas e os instrumentos utilizados no presente estudo.

Especificando as técnicas de recolha de dados usadas importa referir que recorreremos à observação direta, materializada em notas de campo, e à observação indireta, que envolveu o recurso a entrevista e a um questionário online, como de seguida se descreve.

A observação direta, foi uma técnica privilegiada durante a investigação. Procurou-se observar diretamente a forma como as famílias participavam na sala de atividades dos seus educandos, além disso, também se procurou estabelecer um contacto direto com alguns familiares durante o estágio, através de diálogos. Tal como Chizzotti (2000) explica a observação direta é “obtida por meio do contato direto do pesquisador com o fenômeno observado, para recolher as ações dos atores em seu contexto natural, a partir de sua perspectiva [*Sic*] e seus pontos de vista” (p. 90).

As notas de campo (ver anexo G) configuraram-se como um instrumento importante na realização deste estudo. No total realizaram-se 33 notas de campo. Tratou-se de um instrumento utilizado frequentemente, tendo-se iniciado em novembro de 2023 e terminado em fevereiro de 2024, que permitiu obter o registo de várias situações e informações cruciais para a investigação. Bogdan e Biklen (1994) citados por Condessa (2020), esclarecem que as notas de campo “deverão ser descritivas e detalhadas sobre lugares, acontecimentos, atividades, conversas, ideias, estratégias e reflexões” (p.254). os dados das notas de campo tiveram diferentes fases durante a sua análise de conteúdo.

Numa primeira fase, agrupou-se num documento todas as notas de campo utilizadas para a investigação. Na segunda fase categorizou-se o conteúdo de cada nota de campo. Em seguida, na terceira fase, sistematizou-se todas as categorias encontradas em duas tabelas com diferentes blocos, nomeadamente: “Características da participação das famílias” e “Estratégias usadas pelos profissionais”.

Outra técnica utilizada passou pela observação indireta através da realização de entrevistas e de um questionário. Amado (2014) menciona que há “entrevistas de vários tipos” (p. 160). No caso presente optou-se pela realização de uma entrevista ao grupo de crianças que segundo o mesmo autor, trata-se de um guião onde se define e regista, o que se pretende saber. Optámos pela entrevista na medida em que, como explicita Flick citado por Meirinhos e Osório (2010), neste tipo de entrevistas “é mais provável que os sujeitos entrevistados expressem os seus pontos de vista numa situação de entrevista desenhada de forma relativamente aberta do que numa entrevista estandardizada ou num questionário” (p. 63).

Para a realização das entrevistas, foi necessário construir os respetivos guiões. Entende-se a importância de realizar guiões, visto que este concerne-se como um instrumento para as entrevistas (Amado, 2014). Trata-se de um instrumento que auxilia na realização da entrevista, pois ajuda nas questões colocadas (Idem). Neste sentido, num guião

constam a formulação do problema, os objetivos que se pretendem alcançar, as questões fundamentais (orientadoras) numa ordem lógica ou prática, e as perguntas de recurso a utilizar apenas quando o entrevistado não avançar no desenvolvimento do tema proposto ou não atingir o grau de explicitação que pretendemos (Amado, 2014, p. 214).

Concretizando, o guião da entrevista realizada às crianças encontra-se no Anexo H e teve como principal objetivo conhecer a opinião das crianças sobre a presença da família no jardim de infância. Os dados recolhidos foram analisados através da análise de conteúdo (ver anexo I). Cada entrevista foi analisada individualmente e categorizada consoante as respostas das crianças. Posteriormente, sistematizou-se toda a informação obtida numa tabela com o seguinte Bloco “Opinião das crianças sobre a participação da família na rotina do JI”.

Por fim, também, se utilizou o inquérito por questionário como técnica de recolha de dados. Foram criados dois questionários, um foi aplicado à educadora cooperante (ver anexo J) e outro aos pais (link para consultar o inquérito foi apresentado anteriormente). Para Rodriguez et al., (1999) citados por Meirinhos e Osório (2010), o questionário, apesar de ser uma técnica mais ligada à investigação quantitativa, pode prestar um importante serviço à investigação qualitativa.

O questionário aplicado à educadora cooperante teve como objetivos: (i) caracterizar a participação das famílias da sala na rotina do jardim-de-infância e (ii) identificar as estratégias usadas pela educadora para promover a participação das famílias na rotina do jardim de infância. O referido questionário dividiu-se em dois tópicos, a saber: (i) características da participação das famílias na sala do JI, com cinco perguntas de desenvolvimento e (ii) estratégias usadas para promover a participação das famílias na rotina da sala do JI, com um total de nove perguntas de desenvolvimento. O conteúdo destes dados foi analisado recorrendo à análise de conteúdo, tendo-se estabelecido categorias e subcategorias, as quais foram sistematizadas em três tabelas diferentes. A primeira tabela diz respeito a “situações informais e formais em que a família participa”, (ver anexo k), a segunda tabela corresponde à “participação das famílias na sala do JI” (ver anexo L) e a última tabela apresenta as “estratégias usadas pela educadora para promover a participação das famílias” (ver anexo M).

O questionário destinado às 22 famílias das crianças teve como principal finalidade: caracterizar a participação das famílias nas rotinas dos/as seus/suas filhos/as no jardim de infância. Importa referir que o questionário às famílias foi realizado online, pois foi a forma mais favorável para obter um maior número de respostas e sem ocupar muito tempo das famílias. O questionário foi enviado através do *e-mail* da educadora cooperante, no corpo do mesmo estava explicado a finalidade e a importância da colaboração das famílias. A maioria das questões implicava respostas dadas através de uma escala de Likert de 1 a 7, em que 1 representa uma percentagem menor e 7 corresponde a uma percentagem maior. Relativamente ao processo da análise dos resultados, foram analisados todos os gráficos obtidos no *Google forms*, inclusive, em alguns casos, recorreu-se ao Excel para que a leitura dos mesmos se tornasse mais clara.

Quanto às respostas abertas, em conformidade com as análises anteriormente referidas, procedeu-se à sua análise de conteúdo que envolveu a categorização das respostas.

As diversas técnicas e instrumentos de recolha antes descritas permitiram uma triangulação dos dados adquiridos. Nas palavras Denzin e Lincoln (2005) citados por Zappellini e Feuerschutte (2015) a triangulação de dados é uma combinação de diferentes metodologias para analisar um fenómeno, de forma a consolidar a construção de teorias sociais. Assim, para o estudo, triangulou-se os dados dos questionários às famílias e à educadora cooperante, com os da entrevista às crianças da sala e, as notas de campo resultantes das observações diretas.

Sintetizando, na tabela que se segue apresentam-se as questões de investigação, os objetivos definidos, as técnicas de recolha de dados a que recorremos e os instrumentos utilizados no estudo.

Tabela 2

Organização da Investigação – síntese

Questões de investigação	Objetivos	Técnica de recolha de dados	Instrumentos
Que características assume a participação das famílias na vida dos seus filhos no jardim de infância?	Mapear as características da participação das famílias no jardim de infância	Observação direta Observação indireta: - questionário à educadora de infância - Questionário às famílias	Notas de campo Questionário aberto à educadora de infância Questionário online
Que estratégias são usadas pela educadora para promover essa participação?	Caracterizar as estratégias usadas pela educadora de infância para promover a participação das famílias na rotina do/a filho/a no jardim de infância	Observação direta Observação indireta: questionário à educadora de infância	Notas de campo Questionário à educadora de infância
O que pensam as crianças sobre a presença dos pais no jardim de infância?	Conhecer a opinião das crianças sobre a presença da família no jardim de infância	Observação indireta: entrevista	Guião de entrevista às crianças do grupo

Nota. Elaboração própria

Para terminar este tópico importa referir os princípios éticos tidos em consideração na realização da investigação (ver anexo N). Com a educadora cooperante, manteve-se o anonimato do seu nome e respeitou-se a sua vontade em relação ao tipo de instrumento utilizado para a recolha de dados. Relativamente às famílias, as respostas ao questionário online foram confidenciais e anónimas, portanto, também, se manteve a privacidade dos participantes. Durante a intervenção, nas notas de campo, o nome dos familiares das crianças não foi revelado. Para o efeito, com as crianças utilizou-se as iniciais dos respetivos nomes, respeitou-se a vontade das crianças em participação na investigação através de assentimento informado ilustrado no anexo O.

4.4. Apresentação e discussão dos resultados

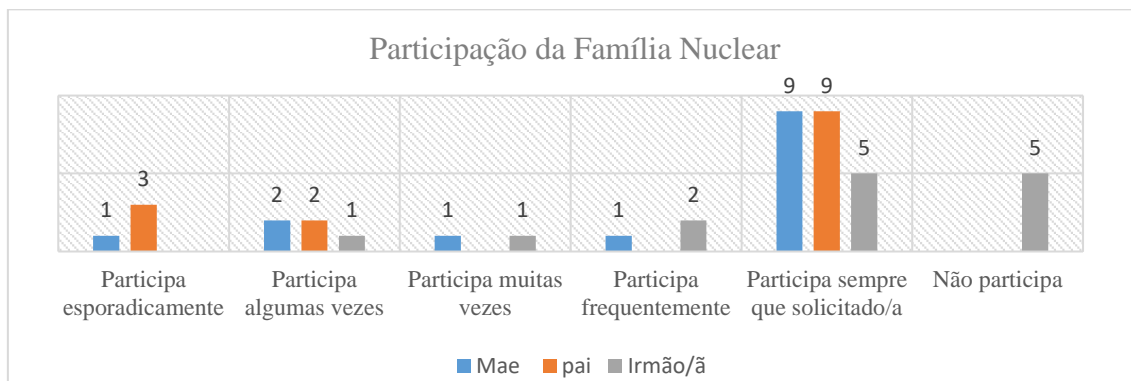
Este tópico é dedicado à apresentação e discussão dos resultados obtidos a partir das observações diretas que resultaram em notas de campo, dos inquéritos realizados às famílias e à educadora cooperante e das entrevistas realizadas às crianças. A sua organização tem em consideração as questões definidas inicialmente para a investigação do estudo.

4.4.1. Características da participação das famílias na vida dos seus filhos no jardim de infância

Os resultados das observações materializados nas notas de campo, evidenciam que vários membros da família participam na vida dos seus educandos no jardim de infância, naturalmente com especial enfoque para os pais (sendo a mãe o membro mais ativo, seguindo-se o pai). Alguns avós e irmãos também participam, mas muito esporadicamente. Os dados das observações são confirmados pela análise dos dados dos inquéritos realizados às famílias, como se observa na seguinte figura.

Figura 1

Participação da Família Nuclear



Os resultados acima apresentados indicam que a maioria dos pais e mães, que respondeu ao questionário, participava nas atividades propostas pela OE sempre que solicitado/a (n=9). Apenas uma mãe respondeu que participava esporadicamente. No caso dos pais, três responderam que participavam esporadicamente. Nem a Mãe nem o Pai apresentavam dados no item não participa. Alguns membros da família alargada também participavam em algumas atividades (ver anexo P), nomeadamente os avós.

Quanto à perceção que as famílias tinham sobre a sua participação nas propostas dinamizadas pela educadora, a maioria (64,3%) considerou ter uma participação bastante ativa, situando-se nos dois últimos itens da escala apresentada (6 e 7), como ilustra a figura seguinte.

Figura 2

Participação das famílias em atividades propostas pela educadora



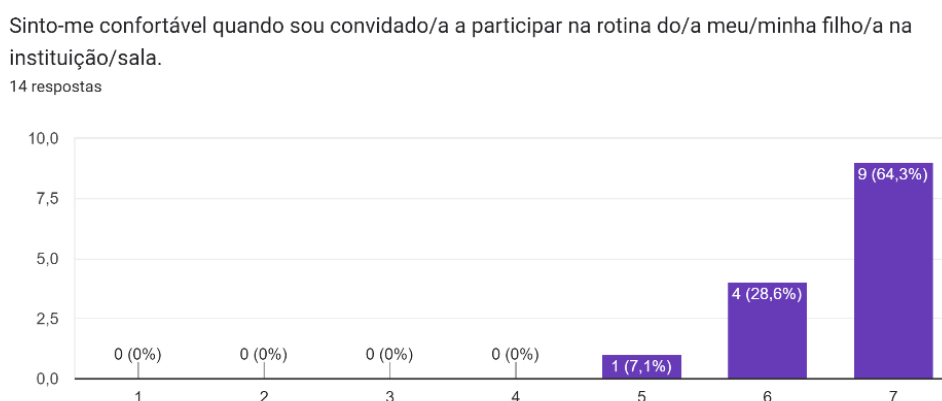
De destacar ainda o facto de 42,9% dos pais (corresponde a seis dos 14 pais que responderam ao questionário) ter situado a sua participação no último item da escala (7).

Verificou-se ser reduzido o número de pais participantes que descreveu a sua participação como muito fraca.

As famílias caracterizaram ainda o modo como se sentiam ao participar na vida dos seus filhos no jardim de infância (ver figura seguinte).

Figura 3

Conforto ao participar na rotina do/a meu/minha filho/a



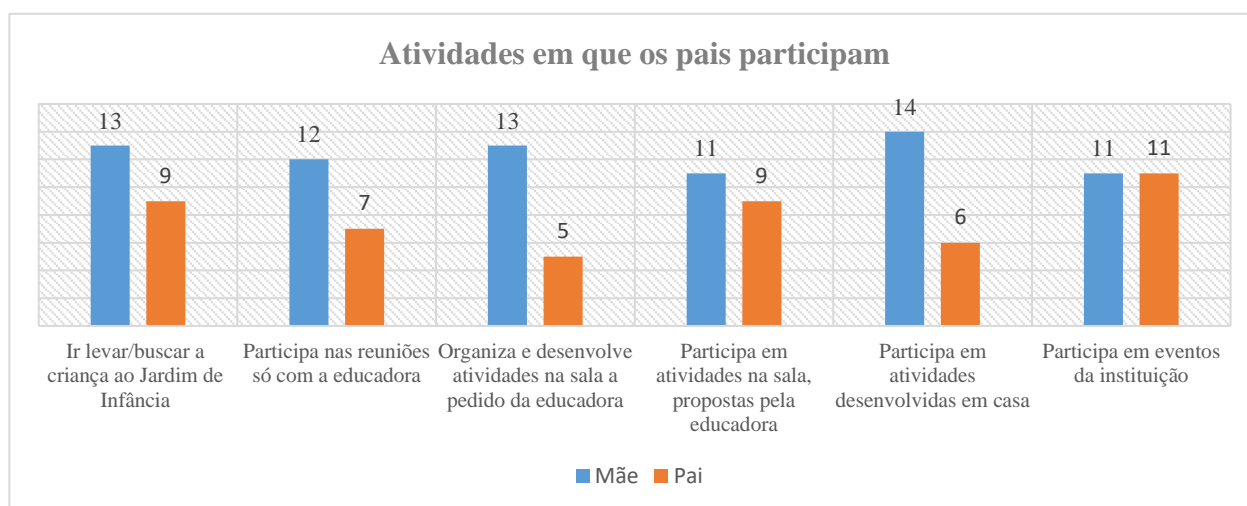
Os resultados obtidos permitem afirmar que as famílias se sentiam bastante confortáveis em participar na rotina das crianças no JI, pois as suas respostas situaram-se basicamente nos dois últimos itens da escala de Likert usada. De registar que a maioria dos participantes respondeu sentir-se muitíssimo confortável quando convidados a participar na rotina dos seus filhos, correspondendo a 64,3%.

Analisando as formas de participação das famílias, os dados da observação (ver anexos Q) permitem-nos afirmar que esta assumia diferentes formas, nomeadamente: Participação em eventos comemorativos; Colaboração em projetos das crianças; Partilha de informação via e-mail; Conversa com o/a filho/a sobre recursos/trabalhos na OE; Partilha de alimentos, entre outras. As observações permitiram ainda registar a participação dos familiares nas seguintes situações: Levar / ir buscar o/a filho/a ao JI; Levar o/a neto/a ao JI; Pedido de esclarecimento de dúvidas; Partilha de bolo feito pela família; Leitura de informação existente à porta da sala; Despedida afetuosa do filho; Conto de uma história ao/à filho/a e Entrega de objeto para a hora da sesta. A análise das notas de campo, indicam que a ação mais praticada pelos pais era: Levar / ir buscar o/a filho/a ao JI.

Os dados dos questionários que se apresentam na figura seguinte assinalam as atividades em que os pais afirmaram participar com mais frequência.

Figura 4

Atividades em que os pais participam com mais frequência



Ao analisar os dados da figura anterior podemos aferir que as mães que responderam ao questionário participavam em diversos tipos de atividades, destacando-se nas atividades que eram solicitadas para fazer em casa e no jardim de infância, comparativamente com a participação dos pais. A participação em eventos é o tipo de atividades em que ambos os pais (mãe e pai) pareceu envolver-se mais conjuntamente. Nas perguntas abertas alguns pais mencionaram que participam na “realização de uma tarefa em casa” (por exemplo: «Até à data, participação do pai e mãe na execução de uma casa com materiais recicláveis para o Natal») e na “colaboração na retirada da chupeta ao/à filho/a” (ver anexo R).

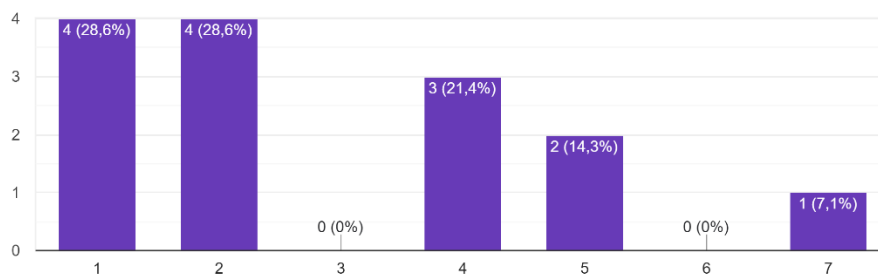
Quanto à iniciativa da participação a maioria dos pais (57,2%) indicou não apresentar sugestões de atividades que promovessem a sua participação na sala do JI do seu educando. Como retrata a figura que se segue, apenas um pai/mãe afirmou que tinha iniciativa na promoção de atividades da sala do JI do/a seu/sua filho/a.

Figura 5

Sugestões de atividades

Apresento sugestões de atividade/ações que promovem a minha participação na rotina do meu/minha filho/a na sala/instituição

14 respostas



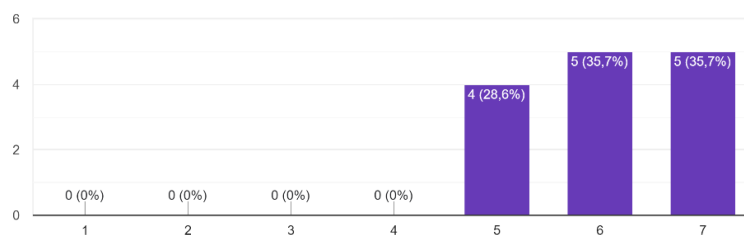
As famílias consideraram também estar informadas sobre as vivências dos seus filhos no quotidiano do grupo no jardim de infância, como se retrata na figura seguinte. Sublinha-se o facto de nenhum dos participantes assinalar a sua resposta inferior ao item 5 na escala de Likert, e de 71,4% situar-se nos dois itens da escala usada.

Figura 6

Estar informado sobre as vivências do/a filho/a

Considero que estou informado sobre as vivências do/a meu/minha filho/a no quotidiano do grupo?

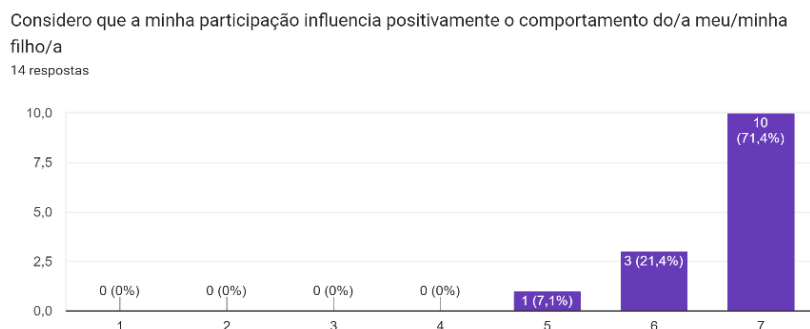
14 respostas



Entendeu-se relevante perceber ainda se as famílias consideravam a sua participação positiva para o seu educando. Os resultados obtidos encontram-se expressos na figura seguinte.

Figura 7

Influência positiva da participação no comportamento do educando



Foi possível constatar que a maioria (92,8%) dos participantes considerou que a sua participação influenciava de forma muito positiva o comportamento do seu educando, sendo que que 71,4% assinalou o valor mais alto da escala (7). Apenas um participante considerou ser menos importante, situando-se no item 5 da escala.

As análises dos resultados às perguntas abertas evidenciam ainda o facto de alguns pais salientarem que a sua participação promove sentimentos positivos nos/as filhos/as, nomeadamente «Segurança», «Felicidade», afirmando por exemplo: “Nota-se a alegria dela; A criança fica extremamente feliz”, «Confiança», «Conforto», «Calma», «Bem-estar» e «Entusiamo» (ver anexo S).

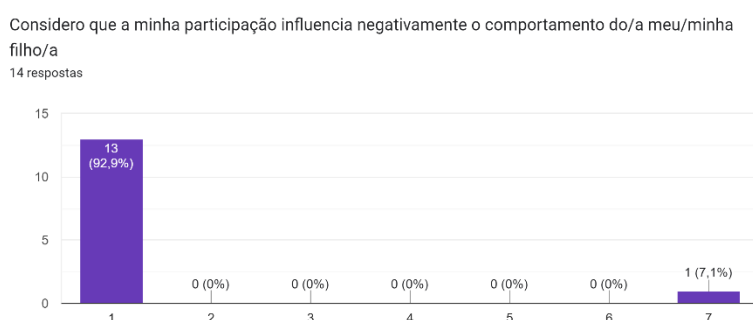
Os pais referiram também que a sua participação constitui um incentivo à participação do/a filho/a, na medida em que a criança partilha o que vai fazendo no jardim de infância, os projetos em que se encontra envolvida. Assim, entendem que quando existe um envolvimento positivo, por parte de todos os adultos, promove-se o bem-estar da criança, o que é favorável ao seu desenvolvimento, como se expressa nas seguintes descrições: “Quando todos remamos para um mesmo projeto, seguindo uma mesma intenção - com metodologias e estratégias iguais ou distintas -, maior será o envolvimento da criança e, por consequência, a sua aprendizagem”. Os inquiridos referiram ainda que a sua participação transmite aos filhos o sentimento de que os pais se interessam pelo/a filho/a, ao manifestarem interesse pelo que ele/ela faz e ao realizarem atividades com os pais. Entende-se assim, que estas famílias atribuem importância à

ligação escola-família, referindo por exemplo: “Há uma ligação entre a família e a escola e como é importante haver tal ligação”.

Por outro lado, também se questionou as famílias se consideravam que a sua participação influenciava negativamente o comportamento das crianças. As respostas obtidas encontram-se expressas na figura seguinte.

Figura 8

Influência negativa da participação no comportamento do educando



A maioria (92,9%) dos participantes mencionou que a sua participação na rotina do/a seu/sua filho/a não influenciava negativamente o seu comportamento. Apenas um participante respondeu que a sua participação influenciava negativamente o comportamento do/a seu/sua filho/a, o que foi congruente com a informação anteriormente descrita, em que os pais consideraram ter uma influência positiva.

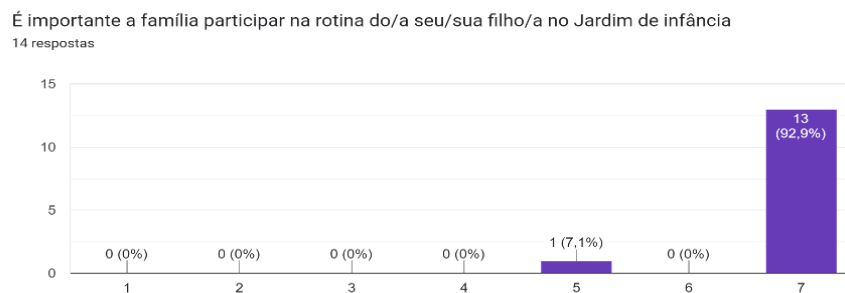
As famílias assinalaram, também, as dificuldades sentidas na participação nas propostas da educadora/instituição. Na pergunta aberta, os constrangimentos apresentados relacionam-se com questões da vida pessoal, sendo a resposta mais frequente a falta de tempo para participar nas atividades, a dificuldade em articular os horários de trabalho e a vida pessoal e o horário laboral. Também assinalaram constrangimentos relacionados com os horários propostos pela educadora/instituição e os horários laborais. Apenas um familiar referiu não sentir nenhum constrangimento, afirmando: “Até agora nada a apontar.” (Anexo T) O seguinte trecho de uma nota de campo, retrata, em parte, a falta de tempo que os participantes nas suas respostas afirmaram ter: “*À porta da sala, alguns pais das crianças deixavam-nas apressadamente e diziam: “Bom ano!” e iam-se embora*” (nota de campo 120). Era, de facto comum, estarem constantemente apressados na entrega do seu educando, pois tinham

compromissos e horários a cumprir. Nas perguntas abertas do questionário, alguns pais mencionaram mais que as questões de saúde eram um dos fatores que condicionam a sua participação, como afirma um deles: «Fazia-o até ao ano passado, altura em que tive questões graves de saúde».

Por fim, questionou-se as famílias sobre a sua participação na rotina do JI. A expressa maioria dos participantes (13 em 14 respostas, correspondendo a 92,9%) entendeu ser muitíssimo importante a sua participação na rotina do JI do seu filho/a, como expressa a seguinte figura.

Figura 9

Importância da participação familiar na rotina do JI



4.4.2. Estratégias usadas pela educadora cooperante para promover a participação da família

Concluída a análise referente às famílias, importa agora apresentar as estratégias usadas pelos profissionais de educação para promover a participação da família. A análise dos resultados das observações, que resultaram nas notas de campo (ver anexo U), evidenciaram as várias estratégias utilizadas pelas profissionais de educação, tais como: a comunicação formal e informal (a título de exemplo: «Partilha de informação relacionada com a saúde»; «Conversa oral informal»); os convites para promover a participação da famílias na sua sala (como por exemplo: «Comemoração do aniversário do/a filho/a»); as partilhas dos trabalhos das crianças (por exemplo: «Partilha de vídeo sobre atividades desenvolvidas com as crianças») e organização de eventos.

Os dados das observações assemelham-se com a análise dos dados do inquérito realizado à educadora cooperante (Ver anexo M, anteriormente apresentado). A educadora

descreveu o recurso as conversas formais e/ou informais e a momentos formais para o tratamento de assuntos relacionados com as crianças. Também privilegiava o recurso à informação através da escrita (por exemplo: «*E-mail* para dar a conhecer informações mais formais»); usava como ferramentas de comunicação os telefonemas, os encontros pessoais e as conversas com as famílias. No inquérito a educadora salientou os objetivos que tem definido para a promoção da participação das famílias, a saber: “Estabelecer relações próximas e de confiança com as famílias das crianças”; “Incentivar a partilha de acontecimentos mais relevantes”; “Dar a conhecer o trabalho pedagógico que é desenvolvido com o grupo”; “Envolver de forma ativa e presencial as famílias nas propostas de sala” e “Partilhar estratégias entre as famílias e a equipa”. Por fim, a educadora descreveu as competências que considerava serem fundamentais para criar uma boa relação com as famílias, por exemplo: «saber ouvir»; «não julgar»; «ser assertiva e delicada», entre outras. Todas as estratégias referidas, fruto das observações e do inquérito à educadora, corroboram com Zenhas (2010), que também exemplifica como estratégias usadas pelos profissionais de educação, os momentos de reunião; o atendimento individual e/ou telefonemas; a apresentação das produções das crianças, os convites às famílias para participarem em atividades, entre outros.

Para além das estratégias descritas, através do inquérito à educadora, ainda foi possível analisar outros dados relevantes para o estudo (ver anexo k, anteriormente apresentado), nomeadamente as situações formais e informais em que a família participava. Neste sentido, apresentam-se os resultados resultantes dessa análise, salientando-se: a leitura da informação disponibilizada na instituição onde os pais tinham acesso às produções das crianças; a documentação pedagógica e o acesso à reflexão/projeção semanal; a conversa com os profissionais sobre assuntos diversificados, como por exemplo “Experiências/ vivências...”; e a celebração de eventos promovidos pela instituição, em que mais uma vez se salienta as reuniões de pais e comemoração de dias significativos. Estes dados articulam-se com a informação referida no tópico anterior, em que as famílias afirmaram estar informadas sobre as vivências dos seus filhos/as no quotidiano do grupo e consideraram que a sua participação nas propostas dadas pela educadora positiva. Esta participação era realizada de diferentes formas, mais uma vez,

se salienta a colaboração em projetos das crianças, a partilha de informação sobre assuntos relevantes sobre as crianças através do e-mail ou pessoalmente, entre outros.

Foi ainda possível perceber a visão da educadora sobre a participação das famílias na sala (ver novamente anexo L). Relativamente às características da participação das famílias, a educadora considerou ser esta positiva, descrevendo as famílias como interessadas, exigentes e cooperantes na medida em que existia partilha de informação, e davam a sua opinião, afirmando, por exemplo: “Opinam e dão sugestões para uma melhor prestação da equipa da sala e do centro”. Por fim, a educadora também referiu aspetos a melhorar por parte das famílias, como serem mais tolerantes, flexíveis e que adquiram um maior sentido de responsabilidade.

4.4.3. Perceções das crianças sobre a presença dos pais no jardim de infância

Por se considerar a criança como um ser competente para levantar questões e hipóteses, testar os seus pensamentos, investigar e produzir os conhecimentos (Lino, 2021), neste estudo, procurou-se dar voz a cada criança do grupo, no sentido de auscultar a sua opinião sobre a participação dos pais na rotina do jardim de infância. Para tal, como já referenciado neste relatório, realizou-se uma entrevista a 22 crianças do grupo. Os resultados das entrevistas às crianças estão descritos na seguinte tabela.

Tabela 3

Resultados da análise categorial às entrevistas às crianças

Categoria	Subcategoria	Frequência	
		N=	%
Sentimentos vividos	Bem-estar	9	
	Felicidade	8	
	Diversão	1	
	Tranquilidade	1	
	Não específica	1	
Subtotal		20	16,26%
Atividades realizadas com a família no JI	Brincar	14	
	Desenhar / Pintar	3	
	Ver / ouvir histórias	2	
	Esculturas	1	
	Usar o telefone do pai	1	
Subtotal		21	17,07%

Tabela 4*Resultados da análise categorial às entrevistas às crianças (cont.)*

Categoria	Subcategoria	Frequência	
		N=	%
Atividades realizadas com a família em casa	Realização de atividade de culinária	1	
	Subtotal	1	0,81%
Parecer sobre a participação dos pais no JI	Positivo	22	
	Subtotal	22	17,88%
Posição face às atividades realizadas em casa	Favorável	20	
	Desfavorável	1	
	Subtotal	21	17,07%
Justificação do parecer favorável à participação	Gosta de estar / presença da família	15	
	Não específica	9	
	Gosta de brincar com os pais no JI	3	
	Gosta de desenhar / pintar com aquarelas com os pais	3	
	Gosta de investigar no computador	2	
	Vivência de uma nova experiência	2	
	Importante realizar trabalhos em casa	1	
	Gosta de fazer trabalhos	1	
	Não se sentir sozinha nem triste	1	
	Diversão	1	
	Subtotal	38	30,89%
Total	123	100%	

Como se pode analisar na tabela anterior, as crianças descreveram viver sentimentos positivos quando as famílias participavam na rotina do JI, destacando-se o bem-estar e a felicidade. Estes resultados vão ao encontro das perceções dos pais, indicando que as crianças se sentem bem e felizes com a presença dos familiares no jardim de infância. E ainda, se acrescenta que, neste sentido, o envolvimento dos familiares pode influenciar, de forma positiva, o desenvolvimento das crianças.

Relativamente às atividades que as crianças mais gostavam de realizar com as famílias no JI, sobressai o “brincar” como resposta mais frequente, mais propriamente brincar com legos, comboios, ao faz de conta e às escondidas, como refere uma das crianças: “*Gosto de brincar às escondidas com a mama e pai*”. Considera-se importante este resultado, na medida em que brincar é uma ação livre que surge a qualquer hora

(Kishimoto, 2010) e pressupõe que seja sempre iniciada e conduzida pela criança e que lhe dê prazer, relaxe, envolva, ensine regras e linguagens, não exija um produto final como condição, desenvolva habilidades e a introduza num mundo imaginário (Idem). O facto de a instituição proporcionar um espaço amplo com áreas disponíveis para os familiares e as crianças poderem explorar, todas as manhãs, observava-se alguns familiares a usufruírem desse espaço e a brincarem com os seus filhos. Notava-se que as crianças se sentiam bem e estavam felizes.

Como frisado aquando da revisão da literatura, o envolvimento das famílias diz respeito ao apoio que as famílias dão aos seus filhos, mesmo que esse apoio seja dado em casa (Durkheim, (s.d) citado por Rodrigues, 2018). Assim, na entrevista às crianças, também, se procurou saber quais as atividades que estas desenvolviam em casa com as famílias. No entanto, apenas se obteve uma resposta concreta, como se confirma na tabela acima apresentada. Ainda assim, importa salientar que as 22 crianças demonstraram ter um parecer positivo em relação ao envolvimento das famílias na rotina do jardim de infância. O que parece indicar, que, sem dúvida, que as crianças gostam que os seus familiares participem na rotina do jardim de infância. Este posicionamento das crianças também se estende ao contexto familiar, pois a maioria delas indicou ser favorável à realização de atividades realizadas em casa. Apenas uma das crianças não considerou favorável realizar atividades com a família em casa. As razões mais comumente usadas pelas crianças para justificar o seu parecer favorável à participação foi “Gosta de estar / presença da família”, ainda que muitas crianças (n=9) não tenham conseguido justificar as suas respostas. De sublinhar que as justificações dadas pelas crianças foram diversas, como descreve a tabela anterior.

Ademais, também se questionou as crianças sobre quais eram os familiares que as iam levar/buscar ao jardim de infância. A tabela seguinte apresenta os resultados obtidos.

Tabela 5

Familiares a ir levar/buscar ao JI

Ações	Familiares envolvidos							Total
	Pai	Mãe	Avô	Avó	Tia	Tio	Irmã	
Levar ao JI	15	15	-	1	-	1	-	32
Ir buscar ao JI	10	11	2	5	2	-	1	31
Total	25	26	2	6	2	1	1	63

Ao analisar a tabela, salienta-se que o pai e a mãe (família nuclear) eram as pessoas que mais frequentemente as iam levar e buscar ao jardim de infância, o que nos parece ser uma situação natural. Como nos dizem Mata e Pedro (2021) os pais são o “contexto relacional mais próximo” (p.11). Também, a observação diária realizada no estágio, corrobora as respostas das crianças, visto que, maioritariamente, era a família nuclear quem levava as crianças à sala. Ainda assim, também se observou, algumas vezes, os avós a entregar as crianças à porta sala.

4.4.4. Considerações finais sobre o estudo

Concluída a apresentação e discussão dos resultados, importa refletir sobre os mesmos. Assim, considerando o tema de investigação “Participação das famílias na rotina do jardim de infância: características e estratégias usadas”, foi possível por um lado, conhecer as concepções das famílias sobre o tema, bem como a da educadora e as estratégias que habitualmente utilizava para promover a participação das famílias e, por outro o olhar das crianças sobre o tema, entendendo-se ter sido importante conhecer as suas opiniões sobre a participação das famílias na sua rotina no jardim de infância.

Refletindo sobre a primeira questão do estudo “Que características assume a participação das famílias na vida dos seus filhos no jardim de infância?”, verificou-se que a maioria das famílias participou sempre que solicitada, quer em atividades a realizar no jardim de infância, quer em casa, o que em nosso entender corresponde às duas formas de envolvimento apontadas por Taylor (2015). Estas famílias foram caracterizadas como sendo ativas perante as propostas da educadora e/ou da instituição, mas não evidenciam muita iniciativa. De referir que as suas formas de participação correspondiam à cooperação direta e cooperação sem contacto, considerando as formas de participação referenciadas por Nordahl (2007, citado por Baeck, 2010).

Os dados revelam ainda que os pais se sentiam confortáveis em participar. Rocha (2006) apresentou três razões para a consciência participativa das famílias. Estas razões evidenciam que as famílias são responsáveis por demonstrar empenho, dedicação e colaboração, que deve haver uma intervenção conjunta para o bem-estar da criança, o que vai ao encontro do referido por Young et al., 2013, citado por Rodrigues, 2018) e que a participação dos pais deve ser um direito. Neste sentido, através da recolha de dados,

conclui-se que as famílias consideram a sua participação positiva para o seu filho/a e que as crianças se sentiam felizes, confiantes e entusiasmadas, com a sua participação. Ademais, revelam que as famílias incentivam a participação das crianças nas atividades realizadas no jardim de infância. Em síntese, a educadora cooperante entendia o envolvimento e a participação das famílias em reuniões, eventos e atividades propostas pela OE, o que corresponde, em parte, ao referido por Marshall e Slach (2016, citado por Ali, 2010).

Apesar da participação positiva das famílias, também foram assinalados alguns constrangimentos, o que também é reportado na literatura. Como referem Catsambis (2001) e Green et al., (2007), citados por Hornby e Lafaele (2011), uma das barreiras à participação das famílias nas propostas da educadora e /ou instituição é a incompatibilidade horária verificada quando os pais se encontram empregados. Ora, através do questionário, também as famílias do presente estudo apontaram a falta de tempo como sendo o principal constrangimento à sua participação.

Relativamente à segunda questão do estudo: “Que estratégias são usadas pela educadora para promover essa participação?” a educadora cooperante demonstrou recorrer a diferentes recursos para se relacionar e envolver as famílias, os quais nos parecem ser os habituais. Constatou-se que a educadora recorria a conversas formais e informais para resolver assuntos relativos às crianças, mas também privilegiava o recurso à informação escrita, através do *e-mail*. Por vezes, utilizava como ferramenta de comunicação os telefonemas. As conversas, muitas vezes, ocorriam à porta da sala, no período destinado ao acolhimento.

A este respeito Grolnick e Slowiaczek, 1994, citados por Mata e Pedro (2021), mencionam que o educador deve selecionar estratégias e formas de comunicar com as famílias para responder a todos os pais, mesmo aqueles que não acompanham o seu filho/a ao JI. Através dos dados do estudo pode-se afirmar que a educadora cooperante procurava usar diferentes estratégias para envolver as famílias, tendo definido objetivos para promover essa participação. De sublinhar que a educadora cooperante, considerava que a participação das famílias não dependia apenas destas, mas também das competências humanas manifestadas pela educadora e das estratégias que utilizava para estabelecer laços positivos com as famílias.

Por fim, a última questão do estudo: “O que pensam as crianças sobre a presença dos pais no jardim de infância?”. Através das respostas dadas pelas crianças, verificou-se que as mesmas se sentiam bem e felizes com a presença das famílias no JI. Infere-se, portanto, que a participação das suas famílias na rotina do jardim de infância tinha um impacto positivo no bem estar emocional das crianças. Todas as crianças entrevistadas mencionaram ser favoráveis à participação das famílias na rotina do jardim de infância. Neste sentido, conclui-se que na perspectiva das crianças o envolvimento das famílias na rotina do jardim de infância se configura importante e positivo. Ademais, ao incluir-se as vozes das crianças no estudo, permitiu-se que as mesmas não fossem percebidas como meros “mensageiros” na relação entre a escola e a família, mas que apresentassem um papel um papel ativo e consciente nesta relação (Costa, 2014).

5. CONSTRUÇÃO DA
PROFISSIONALIDADE DOCENTE
COMO EDUCADORA DE
INFÂNCIA EM CONTEXTO

|' '' | | ''

Neste capítulo irei refletir sobre a construção da minha profissionalidade enquanto futura educadora de infância. Assim torna-se essencial perceber o significado de “identidade profissional”. Para Sarmiento (2016), a identidade profissional é “um processo social e humano, que se desenvolve na interação de cada um com o mundo e com o outro” (...) (p. 72), ou seja, cada pessoa, individualmente, age e interage de forma própria em reação ao “processo de socialização” (Idem, p.72), o que emerge em resultados característicos na narrativa de vida de cada pessoa. Filho e Ferreira (2016) corroboram e afirmam que a identidade profissional é um processo social e não somente um processo individual. Ainda, Dubar (1997) citado por Filho e Ferreira (2016) acerca da identidade humana, explica que esta se constrói e reconstrói durante a infância até ao longo da vida. Em suma, nas palavras de Nóvoa (1991) citado por Filho e Ferreira (2016), a identidade não é um dado adquirido nem um produto, mas sim é “um lugar de lutas e de conflitos, é um espaço de construção de maneiras de estar na profissão” (p.90). Assim, entendo que a identidade se constrói ao longo da vida e que depende das experiências pessoais e sociais que nos irão marcar e definir. Conseqüentemente, a minha identidade profissional estará ligada a essas mesmas experiências pessoais e sociais. Como nos dizem Filho e Ferreira (2016), cada profissional de educação construirá durante toda a vida pessoal e profissional, a sua identidade enquanto educador.

Outro conceito, considerado importante para reflexão é o conceito de “desenvolvimento profissional”. Segundo Cardona (2002) citada por Amante (2016), o desenvolvimento profissional define-se como “um processo de evolução complexo e contínuo condicionado por um conjunto de fatores quer de ordem profissional quer pessoal” (p. 111). Posto isto, entende-se que a identidade pessoal e a identidade profissional, estarão sempre interligadas, pois as nossas experiências, valores e princípios irão conduzir ao desempenhado da prática profissional.

Após refletir sobre os conceitos que considerei importantes abordar, refletirei sobre as experiências vivenciadas na PPS I (valência- creche) e na PPS II (valência- JI). Fazendo um balanço sobre a PPS I, ressalto que esta experiência me tocou no coração. Descobri uma paixão por trabalhar com crianças de tão pouca idade. Apesar da grande responsabilidade que trabalhar com crianças de tenra idade acata, também se sente um amor e o afeto imenso. Foram meses desafiadores, mas vividos com muita alegria,

vontade de ensinar, aprender e cuidar. Destaco, ainda, o exemplo de profissional, que me acompanhou durante todo este processo, a educadora cooperante. Com os seus ensinamentos aprendi a valorizar mais o trabalhar em equipa, na sala, com toda a comunidade escolar e com as famílias. Aprendi a valorizar mais as minhas competências e aceitar que não faz mal, se o dia não correr consoante o planeado, pois o mais importante é o bem-estar do grupo e o seu desenvolvimento. A educadora também, permitiu que houvesse tempo de qualidade para estabelecer uma relação com as crianças do grupo, pois eram crianças mais pequenas e como tal era necessário mais tempo e momentos para criar laços, para posteriores atividades e aprendizagens. Por fim, apesar de serem crianças de creche, com dois anos de idade, eram um grupo bastante autónomo, o que me fez refletir e chegar à seguinte conclusão: mesmo nesta valência, as crianças são capazes de realizar “ações” sozinhas sem a intervenção do adulto. No entanto, o adulto deve estar presente para orientar e apoiar a criança, visto que é uma referência para esta.

Relativamente à experiência da PPS II, os aspetos mencionados anteriormente são semelhantes, apesar de ser uma sala de JI, quando ingressei na sala, algumas crianças ainda estavam a completar os três anos de idade. A educadora cooperante, também me fez sentir parte da equipa da sala, diariamente partilhávamos ideias para propostas de atividades e outras. A relação com o grupo de crianças, também, foi boa desde o início, tendo-se estabelecido uma relação de grande confiança e amizade.

Em ambos os casos, com as equipas educativas, procurei estabelecer uma relação de confiança, que posteriormente se tornou numa relação de amizade. Apesar das divergências, na PPSII com equipa, através do diálogo, conseguimos voltar a estabelecer uma relação de respeito, empatia e serenidade. Com as crianças dos grupos, tornou-se fácil adaptar-me, pois ambos foram acolhedores, gostaram de me conhecer e a minha postura de adulto de referência foi ao encontro das necessidades dos dois grupos.

Ainda considero revelante abordar a relação estabelecidas com as famílias dos diferentes grupos. Mais uma vez, foram experiências muito semelhantes. Durante a PPS I, apresentei propostas de atividades para as famílias realizarem com as crianças em casa, e o feedback que tive foi bastante positivo. As famílias foram participativas, interessadas e, em dias festivos, como o Dia da Família na creche, os familiares estabeleceram diálogos informais comigo. Confesso que na PPS I, o tema relacionado com o envolvimento das

famílias na sala foi uma das propostas apresentadas à supervisora institucional, no entanto, surgiu outro tema, o qual se veio a concretizar. Por isso, é com uma enorme alegria, que investiguei este tema na experiência da PPS II, que por sua vez, também foi positiva. As famílias com quem tive a oportunidade de interagir foram cuidadosas, interessadas e participativas nas propostas sugeridas a realizar em casa, com os seus educandos.

Em suma, adquiri novos saberes com os dois estágios que a PPS proporcionou. Apesar das experiências terem sido diferentes, aprendi bastante com as crianças de cada grupo, com as equipas educativas e com as respetivas famílias. Todas estas experiências, contribuíram para estabelecer valores e princípios enquanto futura educadora de infância, como: ser uma pessoa mais sensível às necessidades dos outros; estar disponível para ouvir as crianças e desenvolver estratégias e atividades de acordo com as suas necessidades e interesses; dar tempo e espaço para que as crianças se desenvolvam; valorizar mais os diferentes tipos de materiais didáticos e os espaços dentro e fora da sala; reconhecer que as crianças têm capacidades para fazer coisas sozinhas e dar-lhes abertura para o fazerem, mas que elas saibam que eu estou ali, se precisarem e valorizar mais o trabalho em equipa e com as famílias.

Recapitulando as ideias dos autores anteriormente apresentadas, sem dúvida que a minha identidade profissional começou agora e ficou mais enriquecida com estas experiências que tive a oportunidade de vivenciar. Levo uma bagagem de novos saberes que me ajudaram neste novo caminho que tenho a percorrer, como educadora de infância.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

| ' ' | | ' ' |

Estas considerações são um fim de um capítulo, em que termina a minha formação inicial e marca o início da minha ação profissional. Todo o processo da PPS influenciou a minha identidade profissional, que ainda se encontra em construção.

Durante a licenciatura adquiri aprendizagens essenciais que enriqueceram todo o meu processo. Mas a formação da PPS ajudou-me a crescer enquanto pessoa e a sentir-me mais segura das minhas atitudes enquanto aprendiz no mundo da educação. Aprendi que não existem profissionais perfeitos, mas que é importante reconhecer os “erros” e saber corrigi-los, sem prejudicar o desenvolvimento de cada criança.

Importa salientar que a construção do portefólio foi um desafio. O facto de todas as semanas refletir sobre algum tema tornou-se numa tarefa árdua, mas bastante útil, que me permitiu adquirir um maior leque de conhecimentos. No entanto, também foi um dos maiores desafios que enfrentei, visto que apresento alguns constrangimentos de escrita. Para além disso, a construção deste relatório foi, talvez, o maior desafio académico que já enfrentei e o mais gratificante.

Assumo, também, que avaliar estratégias diárias, no início de cada estágio, foi um processo complexo, no entanto, muito recompensador, uma vez que senti que aprendi novas técnicas com as educadoras cooperantes, que terei em conta no meu futuro profissional. Aliás, todas as ajudas, dicas e propostas das educadoras cooperantes foram uma mais-valia na construção da minha identidade profissional.

Ademais, aprendi que um/a educador/a deve manter-se atualizado sobre novos métodos e teorias que vão surgindo para fundamentar e aperfeiçoar, consecutivamente, a sua prática, tendo sempre por base o grupo de crianças e os seus interesses. Assim, na visão de Portugal (2000), os profissionais que trabalham com crianças de tenra idade, necessitam de qualidades específicas e de conhecimentos e formação adequada ao fornecimento de aprendizagem e desenvolvimento. A mesma autora afirma que um educador deve “ser alguém que permite o desenvolvimento de relações de confiança e de prazer através de atenção, gestos, palavras e atitudes (...), deve ser alguém que estabeleça limites claros e seguros que permitam à criança sentir-se protegida (...) deve ser alguém verbalmente estimulante, com a capacidade de empatia e de responsividade (...) (pp.104-105). Em suma, a experiência da PPS ajudou-me a crescer enquanto futura profissional de educação.

REFERÊNCIAS

| ' ' | | ' ' |

- Ali, C.A. (2022). *Understanding the involvement of parents of children with disabilities in Island Rural communities*. Dissertation Submitted in Partial Fulfillment of the Requirements for the Degree of Doctor of Philosophy, Special Education. Walden University, Walden Dissertations and Doctoral Studies Collection at Scholar Works. <https://scholarworks.waldenu.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=14424&context=dissertations>
- Amado, J., & Freire, I. (2014). Estudo de caso na investigação em educação. In J. Amado (coord.), *Manual de investigação qualitativa em educação* (2.^a ed.), (pp. 121-143). Imprensa da Universidade de Coimbra. <https://digitalis-dsp.uc.pt/jspui/bitstream/10316.2/35271/1/Manual%20de%20investiga%C3%A7%C3%A3o%20qualitativa%20em%20educa%C3%A7%C3%A3o.pdf>
- Amante, L. (2016). Inovação Pedagógica e Desenvolvimento Profissional na Educação Infantil. In F. I. Ferreira (Org.), *Educação de Infância – Formação, Identidades e Desenvolvimento Profissional* (pp. 111-122). De Facto Editores.
- APEI (2011). *Carta de Princípios para uma Ética Profissional*. <http://apei.pt/associacao/carta-etica.pdf>
- Araújo, S. (2018). A Abordagem HighScope para a Educação e Cuidados em Creche. In J. Oliveira-Formosinho, *Modelos Pedagógicos para a Educação em Creche*. pp.71-92. Porto Editora
- Azevedo, V., Carvalho, M., Costa, F. F., Mesquita, S., Soares, J., Teixeira, F. & Maia, A. (2017). Transcrever entrevistas: questões conceptuais, orientações práticas e desafios. *Revista de Enfermagem Referência*, 4(14), pp. 158-172. <https://www.redalyc.org/journal/3882/388255675017/388255675017.pdf>
- Bae, B., (2015) O direito das crianças a participar - desafios nas interações do quotidiano, *Da Investigação às práticas*, 6 (1), 7 – 30
- Baek, U. (2010, dezembro). *Parental Involvement practices in formalized home-school cooperation*. 54 (6), 549-563.
- Cardoso, T., Alarcão, I., & Celorico, J. A. (2010). *Revisão da literatura e sistematização do conhecimento*. Porto Editora.

- Chizzotti, A. (2000). Coleta de dados qualitativos. *Pesquisa em ciências sociais e humanas*. (4.^a ed.), (pp. 89-106) http://www.ia.ufrj.br/ppgea/conteudo/conteudo-2010-1/2SF/Claudio/5Pesquisas_em_Ciencias_Humanas_Sociais.pdf
- Condessa, I. C. (2020). O recurso à observação como estratégia de formação inicial docente: notas de campo e outros registros. *Revista e Pesquisa em Educação, Juiz de Fora*, 22(2), 248-261.
<https://periodicos.ufjf.br/index.php/revistainstrumento/article/view/29932>
- Costa, H. M. (2014). Para Conhecer as Relações Família-Escola. In *Relação Família-Escola: Um Olhar de Ecologia Humana entre o Ensino Público e o Privado* (pp. 82-105). De Facto Editores.
- Costa, H. M. (2014). Percepções e Perspectivas dos Agentes Educativos. In *Relação Família-Escola: Um Olhar de Ecologia Humana entre o Ensino Público e o Privado* (pp. 106-143). De Facto Editores.
- Formosinho, J. O. (2020). A Contextualização do Modelo Curricular High-Scope no Âmbito do Projeto Infância. In J. O. Formosinho (Ed.), *Modelos Curriculares para a Educação de Infância* (pp. 61-108). Porto: Porto Editora. (Obra original publicada em 1996)
- Formosinho, J. O. (Org.), Formosinho, J., Lino, D. & Niza, S. (2020). *Modelos Curriculares para a Educação de Infância: Construindo uma práxis de participação*. Porto Editora.
- Forneiro, L. (1998). A Organização dos Espaços na Educação Infantil. In M. Zabalza, *Qualidade em Educação Infantil* (pp. 229-281). Artmed.
- Fuertes, M. (2011). Se não pergunta como sabe? Dúvidas dos pais sobre a educação de infância. In O. C. Sousa, C. Cardoso & M. Dias (Eds.), *Formar professores, investigar práticas. Actas do IV Encontro do CIED* (pp. 48-55). Escola Superior de Educação de Lisboa.
- Fuertes, M., Sousa, O., Lockiewicz, M., Nunes, C. & Lino, D. (2018). How different are parents and educators? A comparative study of interactive differences between parents and educators in a collaborative adult-child activity. *PLoS ONE*, 13(11), 1-15. <https://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/63361>

- Hamido, G., & Azevedo, N. (2013). Investigar em educação: reflexões e perspectivas multidisciplinares. *Interacções*, 9(27), 1-12.
- Hornby, G. & Lafaele, R. (2011). Barriers to parental involvement in education: an explanatory model. *Educational Review* 63 (1), 37-52
- Junior, A. J. R., Valencio, C. R. R., Lipolis, A. G., Vaz, M. & Gonçalves, A. (2021). A Relação Família/Escola como Elemento Fundante na Pedagogia de Loris Malaguzzi. *Revista Interfaces*, (8), 7-23.
<https://uniesp.edu.br/sites/biblioteca/revistas/20210928090735.pdf>
- Lino, D. (2021). A Abordagem Pedagógica de Reggio Emilia para a Creche. In Formosinho, J. O. & Araújo, S. B. (Orgs.), *Modelos Pedagógicos para a Educação em Creche* (pp. 94-110). Porto Editora. (Obra original publicada em 2018)
- Martins, T. C. (2016). Da Educação Infantil e a Experiência de Reggio Emilia. *Revista Sustinere*, 4(1), 27-46. <https://www.e-publicacoes.uerj.br/sustinere/article/view/21135/17686>
- Martins, A. C. F., Filho, A. J. M. & Ferreira, F. I. (2016). “Professoras de Bebés”: Algumas Dimensões da Construção Identitária. In F. I. Ferreira (Org.), *Educação de Infância – Formação, Identidades e Desenvolvimento Profissional* (pp. 87-110). De Facto Editores.
- Mata, L. & Pedro, I. (2021). *Participação e envolvimento das famílias- construção de parcerias em contextos de educação de infância*. Ministério de Educação. Direção-Geral da Educação
- Matos, M. (2003). *Relação Escola-Família-Comunidade*. FERSAP.
<https://www.fersap.pt/images/documentos/Relacao-Escola-Familia-Comunidade.pdf>
- Meirinhos, M., & Osório, A. (2010). O estudo de caso como estratégia de investigação em educação. *EDUSER: revista de educação*, 2(2), 49-65.
<https://www.eduser.ipb.pt/index.php/eduser/article/view/24/27>
- Mello, T. & Rubio, J. A. S. (2013). A Importância da Afetividade na Relação Professor/Aluno no Processo de Ensino/Aprendizagem na Educação Infantil.

Revista Eletrônica Saberes da Educação, 4(1), 1-11.

<https://docs.uninove.br/arte/fac/publicacoes/pdf/v4-n1-2013/Tagides.pdf>

Pereira, J. R. (2021). A Abordagem Educacional de Reggio Emilia para a Primeira Infância: Uma Visão de Pedagogia Participativa e da Escuta. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 55, 1-18. <https://impactum-journals.uc.pt/rppedagogia/article/view/8641>

Portugal, G. (2000). Educação de bebés em creche: perspectivas de formação teóricas e práticas. *Revista GEDEI*, 1(85), 106.

Portugal, G. (2008). *Desenvolvimento e Aprendizagem na Infância*. In CNE (Ed.). Relatório do Estudo da Educação das Crianças dos 0 aos 12 Anos.

Post, J. & Hohmann, M. (2000). *Educação de bebés em infantários-cuidados e primeiras aprendizagens* (2ªed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Post, J. & Hohmann, M. (2011). *Educação de bebés em infantários: Cuidados e Primeiras Aprendizagens* (4ª ed.). (S. Baía, Trad.) Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Rocha, H. M. P. (2006). *O envolvimento parental e a relação escola-família* [Dissertação de mestrado, Universidade de Aveiro]. Repositório Institucional da Universidade de Aveiro. <http://hdl.handle.net/10773/4746>

Rodrigues, P. A. J. (2018). *Envolvimento e Participação de Famílias de Crianças com Multideficiência no Processo Educativo, nos Contextos Escolares* [Dissertação de mestrado não publicada]. Escola Superior de Educação de Lisboa do Instituto Politécnico de Lisboa. Disponível em <https://repositorio.ipl.pt/handle/10400.21/9657>

Sá, A. L. (2010). Um olhar sobre a abordagem educacional de Reggio Emilia. *Paidéia*, (8), 55-80 <http://revista.fumec.br/index.php/paideia/article/view/1281>

Sá, V. (2002). A (não) Participação dos Pais na Escola: a Eloquência das Ausências. In L. A. Guedes (Org.), *A Escola e os Actores. Políticas e Práticas* (pp. 133-152). Centro de Formação Profissional do Sindicato dos Professores da Zona Norte. <https://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/16558>

- Sarmiento, T. & Marques, J. (2006). A participação das crianças nas práticas de relação das famílias com as escolas. *Revista Interações*, 2(2), 59-86.
<https://revistas.rcaap.pt/interaccoes/article/view/291>
- Sarmiento, T. (2016). Identidades Profissionais e Contextos de Trabalho na Educação de Infância. In F. I. Ferreira (Org.), *Educação de Infância – Formação, Identidades e Desenvolvimento Profissional* (pp. 69-86). De Facto Editores.
- Serralha, F. (2009). Caracterização do Movimento da Escola Moderna. *Revista Escola Moderna*, (35), 5-50.
https://centrorecursos.movimentoescolamoderna.pt/em/rev/serie5/rev_em_35/2009_em35_fserralha_caratmem_p5.pdf
- Silva, M. M. (2015). *O meio envolvente como um contributo para a acção pedagógica* [Dissertação de mestrado, Escola Superior de Educação de Lisboa]. Repositório Científico do Instituto Politécnico de Lisboa.
<https://repositorio.ipl.pt/handle/10400.21/5626>
- Silva, A. R. G. & Mota, L. (2022). A Família Envolve-se no Jardim de Infância. Perceções dos Atores. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 56, 1-16.
<https://impactum-journals.uc.pt/rppedagogia/article/view/11099>
- Silva, I., Marques, L., Mata, L & Rosa, M. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Ministério da Educação/Direção Geral da Educação.
https://www.dge.mec.pt/ocepe/sites/default/files/Orientacoes_Curriculares.pdf
- Silva, P. (2010). Análise sociológica da relação escola-família: um roteiro sobre o caso português. *Sociologia: Revista do Departamento de Sociologia da FLUP*, 20, 443-464. <https://ler.letras.up.pt/uploads/ficheiros/8812.pdf>
- Sim-Sim, I. (2005). A investigação ao serviço de uma educação de qualidade. *Da Investigação às Práticas – Estudos de Natureza Educacional*, VI (1), 13-21.
- Stroobants, H. (2020). *Brincar com peças soltas e práticas adequadas ao desenvolvimento*. Primeiros anos <https://primeirosanos.iscte-iul.pt/2020/01/22/brincar-com-pecas-soltas-e-praticas-adequadas-ao-desenvolvimento/>

- Taylor, H. H. (2015). Barriers to parental involvement in their children's education. *Journal of Initial Teacher Inquiry*, 1, 68-70.
<https://core.ac.uk/download/pdf/35473112.pdf>
- Tekin, A. (2011). Parent Involvement Revisited: Background, Theories and Models. *IJAES*, 11 (1), 1-13.
- Tomás, C. (2011). A escola como um espaço de participação cidadã: orçamento participativo com crianças e jovens de Sevilha. In O. C. Sousa, C. Cardoso & M. Dias (Eds.), *Formar professores, investigar práticas. Actas do IV Encontro do CIED* (pp. 74-78). Escola Superior de Educação de Lisboa.
- Tomás, C. (2011). *Há muitos mundos no mundo. Cosmopolitismo, participação e direitos da criança*. Edições Afrontamento.
- UNICEF, Comité Português (2019) Convenção sobre os Direitos da Criança (Edição revista). https://www.unicef.pt/media/2766/unicef_convenc-a-o-dos-direitos-da-crianca.pdf
- Vasconcelos, T. (2011). Trabalho de Projeto como "Pedagogia de Fronteira". *Da Investigação às Práticas*, 1 (3), 8-20
- Vieira, V. M. (2022). Respeito pelo ritmo, aquisições e aprendizagens das crianças. *Revista Primeira Evolução*, 1(27), 93-96.
<https://primeiraevolucao.com.br/index.php/R1E/article/view/245>
- Whitaker, M.C. (2018). Chapter 20. The Hoover-Dempsey and Sandler Model of the Parent Involvement Process, in S. B. Sheldon & T. A. Turner-Vorbeck (Editors), *The Wiley Handbook of Family, School, and Community Relationships in Education*, (pp.419-443), <https://doi.org/10.1002/9781119083054.ch20>
- Zappellini, M. B., & Feuerschütte, S. G. (2015). O uso da triangulação na pesquisa científica brasileira em administração. *Administração: ensino e pesquisa*, 16(2), 241-273.
- Zenhas, A. (2010). Porquês” e “comos” de uma relação família-escola. *Revista Ozarfaxinars*, 18, 1-9

Outros documentos:

Projeto Educativo da Organização Socioeducativa (2023-2026)

Projeto de Sala (2023-2024)

ANEXOS

| ' ' | | ' ' |

ANEXO A - QUADRO DE
ATIVIDADES COM OS QUATRO
PROFESSORES ATELIERISTAS

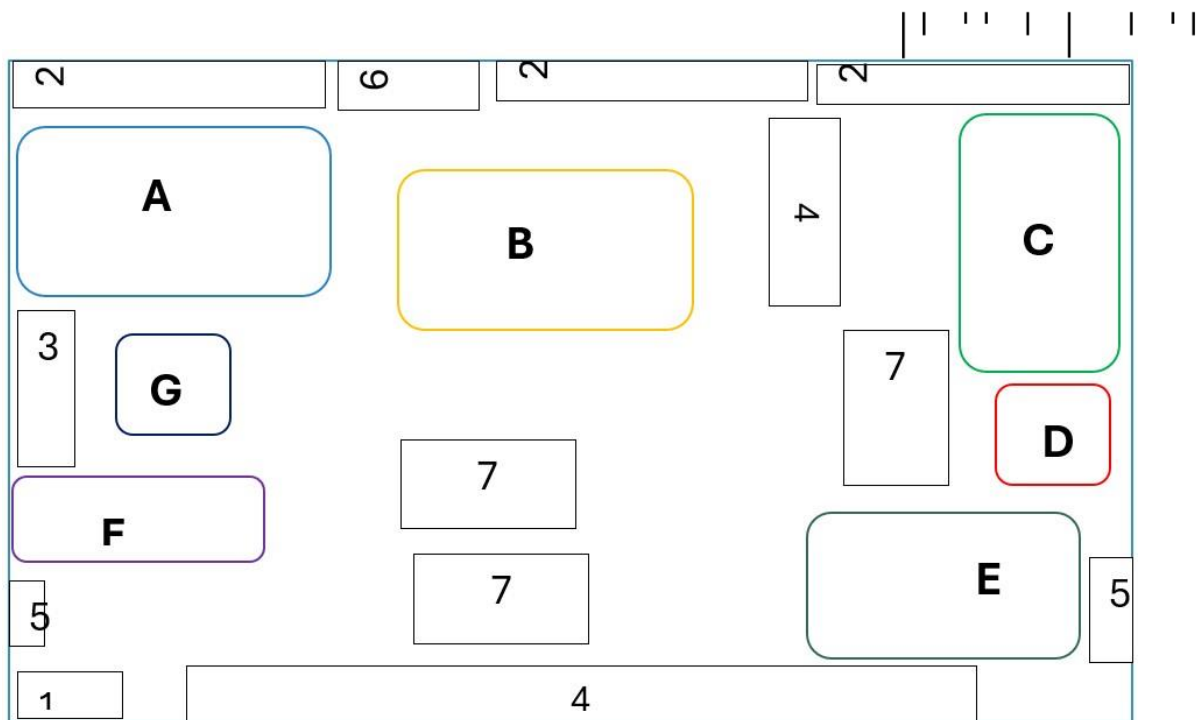
Atividades	Dia e Hora
Dança Criativa	2º Feira, 9h30minutos-10h15minutos
Expressão Musical	3º Feira, 10h30minutos-11h15minutos
Língua inglesa	5º Feira, 9h30minutos-10h00
Ginástica ou Ateliê*	6º Feira, 9h30minutos-11h00
*Articula o Ateliê (quinzenal)	

ANEXO B - HORÁRIO E ROTINA DO GRUPO

| ' ' | | ' ' |

Horário	Rotina
8h00-9h00	Acolhimento
9h00	Reunião da manhã na sala
9h30minutos	Trabalho nas áreas/ Atividade Enriquecimento Curricular
10h45minutos	Fruta/Jardim
11h15minutos	Higiene
11h30minutos	Almoço
12h00	Higiene/Sesta
14h30minutos	Higiene
15h30minutos	Lanche
16h00 – 18h30minutos	Jardim/Sala

ANEXO C - PLANTA DA SALA DE ESTÁGIO



NOTA: LEGENDA: A- Área do faz de conta; B- Área dos jogos de chão e construções; C- Área do atelier; D- Área da mesa de luz; E- Área da biblioteca; F- Área dos jogos de mesa; G- Área da mesa sensorial; 1- Porta da sala; 2- Janelas; 3- Lavatório; 4- Armário; 5- Porta de acesso para outra sala; 6- Espelho; 7- Mesas e cadeiras.

ANEXO D - CARACTERIZAÇÃO
DAS CRIANÇAS

Nome da criança	Género	Data de nascimento
AN	Masculino	14-10-2020
AC	Masculino	27-8-2020
BB	Feminino	15-2-2020
CB	Feminino	18-2-2020
MT	Masculino	4-6-2020
FG	Masculino	23-11-2020
JS	Masculino	25-7-2020
JM	Masculino	14-4-2020
JT	Masculino	16-7-2020
LA	Feminino	26-10-2020
MAD	Feminino	1-12-2020
MB	Masculino	27-5-2020
MA	Feminino	12-4-2020
CP	Feminino	14-7-2020
LM	Feminino	7-7-2020
MG	Feminino	3-3-2020
MS	Feminino	30-4-2020
MD	Feminino	13-12-2020
MR	Feminino	6-8-2020
MP	Feminino	12-10-2020
OV	Feminino	4-9-2020
OD	Feminino	18-10-2020
SL	Masculino	20-7-202
UF	Masculino	3-1-2020

ANEXO E - CARTA DE
APRESENTAÇÃO ÀS FAMÍLIAS

| ' ' | | ' ' |

OLÁ PAIS
O MEU NOME É BEATRIZ LIMA, SOU ESTUDANTE
DA ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO DE LISBOA.
ESTOU A TIRAR O MESTRADO EM EDUCAÇÃO PRÉ-
ESCOLAR E NOS PRÓXIMOS MESES IREI ESTAGIAR
NA SALA 2.

TENHO GRANDES EXPECTATIVAS! ESPERO VIR A
APRENDER MUITO COM O GRUPO, COM A EQUIPA
EDUCATIVA E COM CONVOSCO, FAMÍLIA.



*Que seja uma
experiência
mágica !*

Contacto: 2022327@alunos.eselx.ipl.pt

ANEXO F - CARTA DO
CONSENTIMENTO INFORMADO

| ' ' | | ' ' |

PROTOCOLO DO CONSENTIMENTO INFORMADO PARA RECOLHA DE INFORMAÇÃO PARA A ELABORAÇÃO DO PORTFÓLIO

Eu, Beatriz Ferreira Pinto de Lima, aluna do curso de Mestrado em Educação Pré-Escolar da Escola Superior de Educação de Lisboa, encontro-me neste momento nas instalações da Sala x a realizar o meu estágio, iniciado no passado dia 02 de outubro de 2023, decorrendo até ao próximo dia 31 de janeiro de 2024.

Venho por este meio solicitar a sua autorização para que sejam tiradas fotografias e/ou realizadas filmagens do seu educando/a em atividades e momentos de rotina diária, para fins académicos,

Desta forma, será garantida a ocultação de dados de identificação da criança, nunca sendo exibida a sua face. De igual forma, será também garantido que o presente consentimento poderá ser retirado, em qualquer momento, sem que isso cause qualquer constrangimento naqueles que são os cuidados a prestar à criança.

Sendo a fotografia uma técnica de recolha de dados privilegiada em investigações educativas, o meu desejo de a utilizar não se sobreporá à vontade da criança que é e sempre será o centro da minha ação educativa. Assim, sempre que a criança demonstrar que não quer ser fotografada e/ou filmada, a sua vontade será respeitada.

Peço, então, que assine o presente protocolo como forma de declarar a sua autorização.

Nome do/a Educando/a	Assinatura do Encarregado/a de Educação
AN	
AC	
BB	
CB	
MT	
FG	

JS	
JM	
JM	
LA	
MA	
MB	
MD	
CP	
LG	
MS	
MRT	
MR	
MP	
OV	
OR	
SL	
UF	

ANEXO G - NOTAS DE CAMPO
UTILIZADAS PARA O ESTUDO

| ' ' | | ' ' |

N.º NC	REGISTOS DE DAS NOTAS DE CAMPO	LOCAL	TEMA
14.11.2023			
1	<p>Avó do JS: “O JS é muito meigo não?” Estagiária: “Sim, ele é um doce!” Avó do JS: “Eles nestas idades ainda brincam muito sozinhos? Ou já brinca mais com os outros meninos?” Estagiária: “Eles nestas idades começam a brincar mais com os pares, vão deixando a fase do egocentrismo e vão estando mais com os outros meninos, o JS é uma criança que interage bem com as outras crianças da sala”. Avó JS: “Ele brinca muito com a MP? É que em casa fala muito dela!” Estagiária: “Sim, são muito amiguinhos, é normal que brinque mais com uns de com outros, mas em geral ele acaba por estar com todos a brincar!” Avó JS: “Aí que bom!”.</p>	Praça comum	Envolvimento das famílias- dia dos avôs
15.12.2023			
2	<p>É habitual chegar à instituição e ver o JT e a sua mãe na praça comum. Normalmente estão sentados no sofá, o JT fica encostado à mãe com um livro na mão e a sua mãe parece estar a ler-lhe uma história. Depois, seguem para a sala de acolhimento. De todas as vezes que assisti a este acolhimento, vejo a mãe a baixar-se, dar-lhe um abraço e o JT entra na sala, sem chorar e procura uma brincadeira.</p>	Praça Comum	Acolhimento- exploração de atividades na área comum da OS
3	<p>Estagiária: “Foste ao médico com quem?” FG: “Mãe!” Estagiária: “E o que o médico disse?” FG: “A mãe tem um bebé na barriga!” Estagiária: “A sério?” Educadora: “Não te apercebeste no aniversário do FG? Já se nota a barriga. Não estavas cá no aniversário?” Estagiária: “Sim, mas acho que não reparei” A educadora, quando alguma criança do grupo faz anos, convida a família à sala para cantar os parabéns à criança. Normalmente as famílias trazem o bolo. A educadora prepara a mesa, coloca uma toalha festiva e uma base para o bolo. Durante o aniversário a educadora intervém com os pais e pede que sejam os estes a cortar o bolo e o seu filho distribui as fatias de bolo pelos amigos. No final, os pais despedem-se, a educadora acompanha as famílias até a porta da sala. Na projeção semanal a educadora faz questão de partilhar este momento, imprimir-a e coloca a porta da sala. Além de todos os familiares</p>	Sala	Envolvimento das famílias- festa de aniversário

	poderem estar a par das vivências dos seus filhos, também ficam a conhecer os aniversários das outras crianças.		
4	Na reunião da manhã, depois de cantarmos os bons-dias. A MA quis mostrar a abóbora que trouxe. Estagiária: “MA o que trouxeste para mostrar aos amigos?” MA: “Uma abóbora. Comprei com a minha avó e trouxe. É minha abóbora!” Estagiária: “Então e quem me sabe dizer as características da abóbora?” As crianças começaram a dizer e a MA começou a mostrar a abóbora aos amigos. No final quis guardar para levar para casa da avó.	Sala	Envolvimento das famílias- participação dos avós
5	Por volta das 13h30min observei a mãe do JM à porta da sala a ler a teia dos legumes, depois foi ver a projeção semanal e ficou ali parada uns minutos. O JM saiu da sala e foram se embora. Quando regresssei à sala perguntei à educadora: “Porque o JM foi embora tão cedo?” Educadora: “A mãe veio buscá-lo. A ele e ao irmão da sala ao lado. Foram à festa da escola do irmão mais velho”. Estagiária: “E como a mãe avisou?” Educadora: “Hoje de manhã. Perguntou-me a que horas almoçavam e faziam a sesta. depois perguntou se podia vir buscá-lo às 13h30min... Olha eu disse-lhe que podia, se ele já tivesse a dormir ia levá-lo era rabugento “(e riu-se). Estagiária: “E o que a mãe disse?” Educadora: “Olha ainda se riu, ela é simpática”.	Sala	Formas de comunicar com as famílias- Presencialmente
6	Hoje foi o dia da festa de Natal das crianças da sala do lado. E existem duas crianças do grupo que têm irmãos na sala. Uma das crianças foi assistir à festa do irmão e uma delas não foi. Estagiária: “A CP não foi à festa da sala da irmã?” Educadora: “Não. Mas, os pais vêm na mesma na segunda-feira à nossa. Mas olha o JM foi à do mano e os pais também dizem que vêm na segunda-feira. Era opcional para os pais, podiam vir só a uma, foi o que ficou acordado. Mas, ambos os pais querem estar presentes nas duas festas e vêm duas vezes.	Sala 3	Envolvimento das famílias- Festa da sala do irmão
18.12.2023			
7	A LM entra na sala eu pergunto à educadora como vai ser feita a gestão das famílias. Educadora: “As crianças cujo pais não venham, ficam connosco na festa. Todas as crianças têm o direito de assistir à festa, mesmo sem os pais. As famílias que vêm à festa, entregam as	Pavilhão exterior à OS	Envolvimento das famílias- Festa de Natal

crianças na sala, com os casacos de rua vestidos e vão para o pátio à espera de que a irmã os chame, depois vamos nós com as crianças. Aliás até vou já avisar os pais para não tirarem os casacos das crianças!” Estagiária: “E vêm todos à festa?” Educadora: “Olha o UF, a MD e o AC não vêm, também já não vêm até janeiro. O AN não vem, está com febre e a OV vem à festa, mas vai para casa, está com uma otite”. Estagiária: “E como os pais a avisaram?” Educadora: “Através do email!” As crianças foram chegando à porta da sala, a educadora foi recebê-las e pedia que as famílias aguardassem no pátio. Ainda na sala a educadora relembra as crianças que é uma festa e que estamos contentes de os pais virem, mas que depois têm de ir embora trabalhar e que as crianças ficam na instituição. No início da festa, as famílias já estavam no ginásio sentadas à espera (A educadora previamente já tinha ido colocar as casas que as famílias e as crianças andaram a fazer).

A Irmã distribuiu uma pedra por cada criança, pediu que as famílias levassem sua casa e seguimos juntos para outro pavilhão, no exterior. Pelo caminho, as famílias acompanharam as crianças e a equipa da sala ia atrás das famílias. Uma mãe chega atrasada com a sua filha, a educadora pede que se despachem a juntar ao grupo. Depois, a Irmã pede a todos para se descalçarem para ir para uma sala e sentar no chão. As famílias ajudaram as crianças a descansarem-se e foram juntos para a semana que a Irmã indicou. Na sala, as crianças sentam-se no chão junto dos seus familiares, a equipa da sala fica a dar apoio à parte técnica de um teatro que a equipa da instituição organizou para as crianças e famílias. As crianças são convidadas a participar quando a Irmã pede que entrem em cena e façam tarefas simples, como pegar numa pedra, pegar na casa, etc. As famílias também participaram no teatro quando a Irmã pediu que fossem com as crianças buscar a pedra, a casa, etc. A equipa da sala, também participou ajudando em alguns cenários. No final, muitas famílias foram ter com a educadora a perguntar para onde tinham de ir para entregar as crianças. A educadora explicou que primeiro iam para a sala calçarem-se, e fomos todos. Depois a educadora pediu que a seguissem e fomos para dentro da instituição. A educadora pediu aos pais que ajudassem a

tirar o casaco de casa das crianças e que arrumassem no cabide, enquanto ela ajudava a colocar os casacos da instituição às crianças. Uma das mães entregou um presente à educadora e disse: “É só um miminho, espero que goste!”. A educadora aceitou e agradeceu. Seguimos para o jardim, onde os pais se despediram dos filhos e desejaram um feliz Natal. Algumas crianças começaram a chorar imenso e a chamar pelos pais. A educadora deu bastante colo e abraços. Fez um jogo de corrida com o grupo para os acalmar, depois sentaram-se a comer a fruta.

03.01.2024

- | | | | |
|---|--|------------|--|
| 8 | <p>À porta da sala, alguns pais das crianças deixavam-nas apressadamente e diziam: “Bom ano!” e iam-se embora. A Mãe do AN entrou na sala e disse: “Bom ano para todos! Diverte te filho. Existe algum João Francisco na sala?” Estagiária: “Não mãe, só temos um JS, porquê?” Mãe do AN: “Ele passou as férias a falar de um João Francisco, pensei que fosse da sala. Vá, beijinhos até logo!” Estagiária: “Até logo!” Também, o pai da CP entrou na sala e contou uma novidade: “O Pai Natal passou pela nossa casa e levou todas as chuchas da CP, e também disse que levou a da escola” Educadora cooperante: “Aí que bom! Já não tens chucha CP!” CP: “Sim!” (Disse a criança alegremente). Depois a criança agarrou-se a um peluche que trazia consigo. Pai da CP: “Vá podes ficar com o peluche para dormir! Bom ano para todos, beijinhos” E o pai da CP foi-se embora. Passados uns minutos, entra na sala a mãe do FG e disse: “Bom ano a todos!” Desejamos-lhe também um bom ano e o FG entra na sala. A mãe faz-me sinal para os lençóis e informa que os deixou em cima da mesa e foi-se embora.</p> | Sala | Acolhimento-
Recados/novidades de casa |
| 9 | <p>Antecipadamente informei a educadora cooperante que já tinha a entrevista das crianças preparada e a educadora viu. Disse que podia avançar. Assim, chamei, aleatoriamente, uma criança à vez. Segui com o primeiro menino até à biblioteca que estava disponível, sentamo-nos e eu perguntei: “Posso-te fazer uma entrevista sobre a participação das famílias na escola e na sala?” MB: “Sim!” Li pergunta a pergunta e fui registando as respostas das crianças no computador. Mantive a ética com todas as crianças que realizaram a entrevista neste dia. As</p> | Biblioteca | Participação das crianças- Entrevistas individuais |

entrevistas foram rápidas, as crianças deram respostas curtas e não apresentaram dificuldades a responder às questões.

05.01.2024

- | | | | |
|-----------|---|------|---|
| 10 | <p>A mãe M. entrega o JS à técnica operacional presente do momento e eu dirigi-me até ela e digo: “Bom dia mãe M., ainda não lhe respondi ao e-mail porque estou à espera de uma resposta da admiração”.</p> <p>Mãe M.: “Olá bom dia. Pronto como falado ele vir cá não dá porque é muito tímido, mas se for na quarta-feira ou na sexta-feira vamos lá a horta e eu também vou para ajudar” estagiária: “Agradecia-lhe imenso, vamos esperar para ter uma resposta depois voltarei a falar consigo!”</p> <p>Mãe M.: “Sim, avise só que ele hoje sai às 12h. bom fim-de-sema” Estagiária: “Com certeza. Bom fim de semana!”</p> | Sala | Formas de comunicação com a família- <i>E-mail</i>
Participação das famílias |
|-----------|---|------|---|

09.01.2024

- | | | | |
|-----------|---|------|--|
| 11 | <p>Quando o grupo estava sentado em roda a comer a fruta da manhã, a educadora cooperante disse: “B. e GD, para nós há laranjas, que a MG trouxe para nós!” Estagiária: “Olha que bom. Mas, não é a primeira vez que ela traz fruta para nós. Tem alguma quinta ou assim?”</p> <p>Educadora cooperante: “Olha que eu saiba não. Acho que traz porque gosta de nos dar. No outro dia até agradeci à mãe, mas disse-lhe que o UF tinha comida as nossas maçãs. A mãe riu se e hoje de manhã a MG disse-me que eram para nós, não podíamos deixar o UF comer. Por isso, acho que traz porque quer e a mãe aceita”.</p> | Sala | Envolvimento das famílias- partilhas de casa |
|-----------|---|------|--|

10.01.2024

- | | | | |
|-----------|--|------|--|
| 12 | <p>Na reunião a MA trouxe imagem da quinta do seu avô. A MA mostrou-as aos pares e foi explicando o que via nas imagens: “Aqui tá o tapete preto para proteger as plantas”; “Aqui estão couves”. Estagiária: “E isto é o quê? [aponto para o espantalho] MB: “É para estampar os passarinhos!” Estagiária: “Sim, é para proteger, as plantas e as sementes semeadas!” As crianças exploraram mais um pouco as imagens e no final perguntei se queriam colocá-las na parede para todos verem e o grupo disse que sim.</p> | Sala | Envolvimento das famílias- partilhas de casa |
|-----------|--|------|--|

12.01.2024

- | | | | |
|----|---|------|--|
| 13 | <p>Na reunião as duas crianças que trouxeram as receitas apresentaram-nas aos amigos. Para ajudar na apresentação, eu coloquei algumas questões: “O que é isso?”, “E como se chama a tua receita?”, “Costumas fazer com a mãe e com o pai em casa?” MB: “É receita de legumes que faço com a minha mãe, leva castanhas, gosto muito”. JT: “é uma receita... de legumes”. A segunda criança não quis dizer mais nada na apresentação. Para os ajudar, eu li as receitas que trouxeram para todos. Também lhes expliquei: “O MB e o JT trouxeram uma receita de legumes, ontem fizemos uma sopa. ou seja, existem várias receitas de legumes. Hoje já aprendemos mais uma. Olha para a semana, gostava de vos ensinar outra. Uma receita de Bolo de Cenoura, querem fazer?” O grupo respondeu que sim!</p> <p><u>Interferência/observação:</u></p> <p>Anteriormente a educadora cooperante enviou e-mail para as famílias das crianças envolvidas no projeto a pedir que trouxessem uma receita de legumes.</p> | Sala | Envolvimento das famílias – partilha de casa |
|----|---|------|--|

15.01.2024

- | | | | |
|----|--|------|--|
| 14 | <p>Entrei na instituição por volta das 8h15min e cruzei-me com o JT e a sua mãe. Cumprimentei-os e segui para a sala. O JT é entregue na sala passados uns 15 minutos, por isso conversei com ele: “demoras te a subir. Estavas a fazer alguma coisa com a mãe?” JT: “A ver os pássaros!” Estagiária: “Aí que bom. E o que tens a dizer sobre o que tiveste a ver?” JT: “A mãe diz que os pássaros voam!” Estagiária: “E é mesmo verdade. Gostas de estar a ver os pássaros com a mãe?” JT: “Sim!” Estagiária: “Porquê?” A criança já não respondeu à questão e foi brincar.</p> | Sala | Acolhimento – exploração de atividades na OS |
|----|--|------|--|

- | | | | |
|----|--|------|---|
| 15 | <p>A MS entra na sala agarrada às pernas da sua mãe. Mãe da MS: “Filha a mãe tem de ir trabalhar”. Levantei-me e fui ter com elas, baixei-me para ficar ao nível da MS e disse-lhe: “Olha amiga a mãe tem de ir trabalhar e sabes nós também, vou te contar uma coisinha, chega aqui!” A criança largou as pernas da mãe e aproximou-se de mim. Contei-lhe que íamos fazer um teatro com a professora SR. Perguntei se queria que lhe pegasse ao colo e a MS disse que sim. Mãe da MS: “Aí desculpe esqueci-me da receita!” Estagiária: “Não faz mal mãe, traga-a assim que poder porque esta semana vamos realizar mais uma receita. É o que as crianças queriam descobrir os comeres que podemos fazer com os legumes. Já fizemos uma sopa. Depois eles apresentam as receitas que trazem aos amigos em grande grupo”. Mãe da MS: “Mas, ela é que apresenta?” Estagiária: “Sim, com a nossa ajuda, ela diz, se souber, a receita e eu ajudo-a na parte da leitura”. Mãe da MS: “Ah que bom [sorri], vou trazer então!” Perguntei à MS se queria dar um beijinho à mãe. Elas deram um beijinho a mãe foi-se embora e eu fui fazer um puzzle com a MS.</p> | Sala | Envolvimento das famílias – contribuições para atividades |
|----|--|------|---|

16.01.2024

- | | | | |
|----|---|------|--|
| 16 | <p>A MS entra na sala ao colo da sua mãe. Ambas se abaixam e eu aproximo-me: “Aí que bom, também quero um abracinho, dá-me MS?” Mãe da MS: “Olha a B. até logo”. A MP chega-se a nós e também nos abraçou, neste momento chegam três pais com os seus filhos e vêm o abraço, Riem-se e cumprimentam-me. Os seus filhos juntam-se a nós e dizem até logo aos pais. A MA entra na sala com a sua mãe e dizem Bom dia. A educadora cooperante recorda das imagens da horta na Quinta do avô, que a MA trouxe. Eu agradeço-lhe a partilha. A mãe da criança afirma que se calhar vai à Quinta no próximo fim-de-semana.</p> | Sala | Acolhimento- Recados/novidades de casa |
|----|---|------|--|

17.01.2024

- | | | | |
|----|---|------------------|--|
| 17 | <p>Por volta das 8h30 min comecei a expor a documentação pedagógicas sobre o projeto em vigor na sala. Os pais iam chegando e faziam alguns comentários: “Onde estás filho?”; “Ó MT fizeste uma sopa de legumes. Em casa vamos fazer uma fatia de pizza de legumes!”; “Olha que giro, estás a ver, foste uma chefe de cozinha!”. Aproveitei estas observações e</p> | Exterior da sala | Envolvimento das famílias – Feedback sobre projeto |
|----|---|------------------|--|

questionei os pais das crianças do projeto sobre a o que pensavam do projeto, se sentiram que as crianças perceberam e sentiram-se bem e envolvidas assim como eles. Mãe do JT: “O Feedback que tenho é positivo. O JT é muito expressivo, fala muito em casa sobre as coisas que faz consigo. Teve muito interesse no projeto”. Mãe da MA: “Senti que a MA estava interessada. Este projeto ajudou lá em casa quando a MA tem de comer a sopa porque conversamos sobre os legumes. Quando vamos na rua ela anda sempre a ver e a dizer por exemplo que está ali uma Curgete, mesmo que não esteja!”

18.01.2024

- | | | | |
|----|--|------------------|--|
| 18 | Novamente, perguntei aos pais que consegui ver no acolhimento a sua avaliação sobre o trabalho de projeto. Mãe da MR: “Ela gosta de fazer este tipo de atividades. Falou muito em casa. Fez todo o sentido este trabalho com eles, o meu feedback para si é positivo”. Mãe da MS: “Ela não falou muito em casa. Mas, ontem estivemos à tarde a ver a documentação pedagógica ele colocou à porta da sala. Ela explicou-me que plantou um feijão com terra e que gostou muito, também disse que do JS não cresceu, mas que a B. explicou que não havia problema. Contou que cortou cenouras e que gosto muito por isso o meu parecer é positivo”. | Exterior da sala | Envolvimento das famílias – Feedback sobre projeto |
|----|--|------------------|--|

19.01.2024

- | | | | |
|----|--|------|---|
| 19 | MB: “Bia, Bia, o avô veio-me trazer”. Estagiária: “Foi buscar-te a casa?” MB: “Sim. Foi o avô e a mamã. A avó dormiu na minha casa”. Estagiária: “e tu gostas quando os avôs vêm à escola?” MB: “Sim!” Estagiária: “Porquê?” MB: “Porque trazem coisas para eu comer. Bolachas e fruta!” Estagiária: “Que sorte!” O MB continuo a fazer o seu desenho. | sala | Envolvimento das famílias – participação dos avôs |
|----|--|------|---|

22.01.2024

- | | | | |
|----|---|------|--|
| 20 | Hoje os avós do JT foram levá-lo à porta da sala. A educadora cooperante foi buscá-lo e a criança recusou-se a sair do colo da avó. A educadora cooperante convidou os avós da criança a entrarem na sala e a sentarem se. A avó entrou na sala e sentou-se, o avô não quis entrar, ficou à porta da sala. Educadora cooperante: “Vez JT está na hora de começarmos a nossa reunião, os amigos estão à tua espera”. A avó também incentivou a criança a juntar-se aos | Sala | Envolvimento das famílias- participação dos avôs |
|----|---|------|--|

amigos. O JT levantou-se deu mais um abraço à avó e a educadora pegou-o ao colo porque começou a chorar imenso, e os avós foram-se embora.

23.01.2024

- | | | | |
|----|--|------|--|
| 21 | Tal como ontem, a avó do JT veio trazê-lo à sala. Voltou a entrar e permaneceu durante muito tempo porque o JT estava a fazer uma birra tão grande que a educadora cooperante, permitiu que ficassem mais tempo que ontem, para que o JT se acalmasse. | Sala | Envolvimento das famílias- participação dos avós |
| 22 | Depois da reunião da manhã. Estagiária: “Amigos, como sabem terminamos o nosso projeto dos legumes, mas temos de o apresentar a amigos de outras salas. Vocês querem?” Grupo: “Sim! Estagiária: “Podemos ir à sala daqui no lado, o que acham?” Grupo: “Sim!” Estagiária: “Querem ir a mais a alguma sala mostrar aos outros amigos?” A maioria das crianças não respondeu. Apenas duas responderam e disseram que não. Estagiária: “Tive uma ideia! Depois de apresentarmos os vídeos que a B. está a preparar sobre as atividades que estiveram a fazer durante o projeto, vocês gostariam que a B. enviasse para as vossas famílias, para verem em casa com eles?” O grupo muito animado disse que sim. | Sala | Envolvimento das famílias- partilhas para casa |

24.01.2024

- | | | | |
|----|---|--------|---|
| 23 | MA: “Tou farta da minha mãe e do meu pai!” Estagiária: “Porquê?” MA: “Trazem-me para a escola!” Estagiária: “Mas, a mãe e o pai são teus amigos” MA: “Sim, mas estão sempre a deixar-me muito tempo na escola” Estagiária: “Mas, tu não gostas de estar na escola MA?” MA: “Não!” Estagiária: “Porquê?” MA: “Porque a minha mãe passa muito tempo a trabalhar!” | Jardim | Participação das crianças- Opinião de uma criança sobre o envolvimento da mãe da escola |
|----|---|--------|---|

25.01.2024

- | | | | |
|----|---|------|---|
| 24 | A educadora cooperante ficou mais tempo na porta a conversar com os pais, enquanto eu fiquei com o grupo na roda a conversar antes da reunião. Educadora cooperante: “Desculpa, mas tenho de aproveitar estes momentos para falar com os pais”. Estagiária: “Passar recados, não é?” Educadora: “E não só. Gosto que eles vejam que eu estou cá, que sou presente. Como | Sala | Acolhimento - Recados/novidades de casa |
|----|---|------|---|

	saiu sempre mais cedo que as crianças, muitos pais não me vêm. Assim aproveito para conversar um pouco com os pais que não vejo com tanta frequência”.		
25	O JT trouxe legumes sem que ninguém tenha pedido porque o projeto dos legumes já terminou. Educadora cooperante: “Olha eu disse à mãe que o projeto já tinha terminado, mas o JT insistiu tanto, queria muito mostrar mais legumes aos amigos que a mãe deixou-o trazer”.	Sala	Envolvimento das famílias- contribuições dos pais
29.01.2024			
26	Estagiária: “Ó JS já cá estas não te tinha visto!” JS: “A mãe veio trazer-me” Estagiária: “Vieste como para a escola?” JS: “Vim a pé!” Estagiária: “Vives aqui perto?” JS: “Sim vivo na minha casa”. O JS foi brincar porque um amigo chamou-lhe. Depois, vi o F., da sala ao lado e perguntei: “F, o mano [que pertence à sala do estágio] não veio contigo?” F: “O mano tá com febre, ficou em casa com a mãe”	Sala	Envolvimento das famílias- participação dos pais
27	Educadora cooperante: “Amanhã o JS não vem. A irmã está em férias letivas e vão ficar os dois em casa com a avó. A LA não vem hoje nem amanhã, na sexta-feira a mãe avisou que iam de férias”. Estagiária: “E a OV?” Educadora cooperante: “Não vem”. Estagiária: “Como foi informada?”. Educadora cooperante: “Os pais informam através do e-mail sobre as ausências. Se o assunto for urgente, convoco uma reunião. No caso da OV, os pais até perguntaram se havia doenças específicas na sala porque ela não baixa a febre”. Estagiária: “E a ISBL pode dar esse tipo de informação?” Educadora cooperante: “Posso, sem identificar a criança. Por exemplo quando há um surto de varicela, sarampo, doenças contagiosas e até mesmo pediculose informo as famílias para estarem atentas aos sinais”.	Sala	Formas de comunicação com as famílias- <i>E-mail</i> , reuniões.
30.01.2024			
28	Na hora do acolhimento, a MM e o seu pai entram na sala e o pai avisa: “A MM hoje sai as 15h45min é a mãe que a vem buscar. Vão ao cabeleireiro!” A educadora cooperante agradece o recado e o pai vai-se embora. Entretanto, a técnica operacional entra na sala e informa: “Ontem quando a mãe do JT o veio buscar avisou que hoje ele não vem. A mãe tirou um dia de férias para ficar com ele em casa”.	Sala	Acolhimento- Recados/novidades de casa

31.01.2024

29	Estávamos no acolhimento e a educadora cooperante informa: “Ontem o JT fez febre à tarde, por isso não vem hoje”. Estagiária: “Como é que a ISBL procedeu para informar os pais da febre?” Educadora cooperante: “Então, na primeira reunião, os pais são informados que só medicamos a criança quando esta atinge os 38º de febre. E só damos medicação com a autorização dos pais, exceto quando ninguém atende e a criança ultrapassada os 38,5º de febre, nesse caso dou por minha autoria. No caso do JT ele tinha 38º, então liguei à mãe pelo telefone da escola. A mãe disse para lhe dar medicação que o vinha buscar o mais breve possível”. Estagiária: “E a ISBL pode dar qualquer tipo de medicação?” Educadora cooperante: “Não, a única medicação é Benerun!”	Sala	Estratégias de comunicação com as famílias- reuniões, Telefonemas
30	A mãe do SL entra na sala e diz: “Bom dia, o SL tem o aniversário da irmã, venho buscá-lo às 15h45min”. A educadora cooperante levantasse e dá os parabéns à mãe do SL.	Sala	Acolhimento- Recados/novidades de casa
31	Enquanto as crianças desenhavam a técnica operacional estava a pendurar algumas fotografias das famílias das crianças e disse: “GUD, isso é para quê?” Técnica operacional: “São as fotografias das famílias, já era para termos colocado há mais tempo, mas ainda há familiares que não trouxeram a fotografia. Pode ser que assim tragam!” Estagiária: “ISBL, desculpe porquê é que mete as fotografias na sala?” Educadora cooperante: “Olha em creche nos fazemos muito, mas também acho importante fazê-lo no pré-escolar. Só estamos a meter agora no segundo semestre porque o primeiro semestre é de adaptação e muitas crianças poderiam ficar mais tristes ou sensíveis com as fotografias. Agora já me faz todo o sentido colocar as fotografias”. As crianças foram observar as fotografias das famílias e ficaram contentes e diziam: “Olha tou na praia!”, “É a minha mãe e o meu pai”, “Os meus manos”.	Sala	Estratégias da equipa educativa para manter as famílias presentes na sala, no dia a dia das crianças

01.02.2024

32 A mãe da MS entra na sala e cumprimenta as pessoas presentes e vise versa. Mãe da MS: “Então Bia, amanhã já termina?” Estagiária: “É verdade, amanhã será o meu último dia”. Mãe da MS: “E vai para outro sítio estagiar?” Estagiária: “Não, agora tenho de entregar o relatório e, se Deus quiser, termino este ano e depois começo a minha vida profissional!” Mãe da MS: “Boa sorte e obrigada pelo seu trabalho, foi uma mais-valia”. Educadora cooperante: “é verdade, foi uma boa ajuda e gostamos muito de a ter connosco”. Rimo-nos as três e a mãe foi-se embora. No dia seguinte, a família da MS trouxe-me um bolo de despedida.

Sala

Envolvimento das famílias-contribuições dos pais

02.02.2024

33 Hoje foi o meu último dia de estágio e durante o acolhimento estive à porta da sala, para me despedir dos pais das crianças do grupo. Alguns pais vieram cumprimentar-me e desejaram-me sorte e retribui e agradeci, sempre, pelo trabalho colaborativo. A Mãe da MA pediu-me um abraço e agradeceu a minha participação na vida da sua filha. Os pais da MS entraram na sala e entregaram-me um bolo que tinham feito em casa com a sua filha. Disseram que a MS queria muito fazer um bolo de cenoura de despedida para mim e que toda a família participou. Fiquei muito contente, os pais desejaram-me boa sorte e eu também agradeci por terem perdido que fizessem um portefólio sobre a MS e que em breve iriam recebê-lo.

Sala

Envolvimento das famílias-contribuições dos pais

Tabela síntese número de NC realizadas

N.º NC	Meses				
	novembro	dezembro	janeiro	fevereiro	Total
1	1	6	24	2	33

ANEXO H - GUIÃO DA
ENTREVISTA REALIZADA ÀS
CRIANÇAS

| ' ' | | ' ' |

Destinatário: Crianças do grupo

Objetivo:

Conhecer a opinião das crianças sobre a presença da família no jardim de infância.

Bloco de Informação	Formulação de questões
Legitimação da entrevista e motivação do/a entrevistado/a	-De forma individual, será explicado às crianças que será realizada uma entrevista sobre a participação das famílias no jardim de infância. - Será garantido o anonimato dos dados recolhidos.
Constituição do agregado familiar	1 Quantos anos tens? 2 Quem vive na tua casa?
Presença das famílias no JI	3 Quem te traz à escola/Instituição e quem te vem buscar?
Opinião das crianças sobre a participação dos pais na rotina do Jardim de infância	4 Gostas quando o pai ou a mãe vêm à sala? Porquê? 5 Como te sentes quando o pai ou a mãe vem à sala / escola? 6 O que mais gostas de fazer com a mãe ou o pai quando estão na escola/Instituição? 7 Gostas quando a Isabel / Beatriz pedem para fazeres coisas em casa com a tua família? Porquê?
Conclusão da Entrevista	8 Queres dizer mais alguma coisa? Obrigado pela tua participação

ANEXO I - EXEMPLOS DE
ANÁLISE DE CONTEÚDO ÀS
RESPOSTAS DAS CRIANÇAS À
ENTREVISTA

|' '' | | ''

Resposta da criança

MB (Rapaz)

1. Abana a cabeça de forma afirmativa. Porque sim, porque é giro;
2. Bem;
3. Gosto de brincar com as esculturas com os pais, na mesa;
4. Sim. Gosto de ver no computador;
5. Obrigada à minha mãe e ao meu pai porque são giros;

Análise de conteúdo

Bloco	Categoria	Subcategoria	Indicador	Freq.
Opinião sobre a participação da família na rotina do Jardim de infância	Sentimentos vividos	Bem-estar	Bem	1
	Atividades realizadas com a família no JI	Esculturas	Gosto de brincar com as esculturas com os pais, na mesa;	1
		Positivo	Abana com a cabeça de forma afirmativa	1
	Posição face às atividades realizadas em casa	Favorável	sim	1
	Justificação do parecer favorável à participação	Diversão	porque é giro	1
		Gosta de investigar no computador	Gosto de ver no computador;	1
		Não específica	Porque sim,	1
		Gosta de estar / presença dos pais	Porque o pai fica em casa	1

Resposta da criança

BB (Rapariga)

1. Sim. Porque o papa vem buscar-me e a mama vem-me buscar.
2. Bem;
3. Gosto de brincar às escondidas com a mama e pai;
4. Sim. Porque não sei. Já andei de metro uma vez com a mãe e com o pai e com a mana;
5. Não.

Análise de conteúdo

Bloco	Categoria	Subcategoria	Indicador	Freq.	
Opinião sobre a participação da família na rotina do Jardim de infância	Sentimentos vividos	Bem-estar	Bem	1	
	Atividades realizadas com a família no JI	Brincar às escondidas	Gosto de brincar às escondidas com a mama e pai	1	
	Parecer sobre a participação dos pais no JI	Positivo	Sim		
	Posição face às atividades realizadas em casa	Gosta que os pais o/a vão levar/buscar ao JI	Porque o papa vem buscar-me e a mama vem-me buscar	1	
	Justificação do parecer favorável à participação		Vivência de uma nova experiência	Já andei de metro uma vez com a mãe e com o pai e com a mana	1
			Não específica	Porque não sei	1

ANEXO J - INQUÉRITO À
EDUCADORA COOPERANTE

| ' ' | | ' ' |

Questionário

Participação das Famílias na rotina do Jardim de Infância

No âmbito da Prática Profissional Supervisionada, estou a realizar um estudo sobre a Participação das Famílias na rotina do Jardim de Infância que fará parte do meu Relatório da Prática Profissional Supervisionada II. Nesse sentido venho solicitar a sua colaboração no preenchimento do presente questionário.

O questionário tem como principais objetivos:

- caracterizar a participação das famílias da sala na rotina do jardim-de-infância;
- identificar as estratégias usadas pela educadora para promover a participação das famílias na rotina do jardim de infância.

Naturalmente que se garante o anonimato da informação aqui partilhada.

Consentimento informado:

Afirmo que concordo em participar neste estudo, respondendo às questões presentes no questionário que se segue.

SIM Não

Questionário

O questionário encontra-se organizado em dois tópicos, os quais se passa a apresentar. Peço que responda às questões de acordo com a sua prática atual. Desde já o meu muito obrigada.

1. Características da participação das famílias na sala de Jardim de infância

Em que situações as famílias participam na rotina das crianças da sua sala no JI?
Quem toma essa iniciativa? Quais são as que resultam da iniciativa das famílias?

R: *As famílias participam na rotina das crianças trocando, diariamente e de forma informal, recados, notícias ou situações respeitantes às crianças, sejam elas relacionadas com saúde, lazer, desenvolvimento, preocupações,*

experiências/vivências.... Podem fazê-lo presencialmente ou por e-mail. Participam, acedendo, diariamente, às produções, documentação pedagógica e reflexão/projeção semanal, colocadas ao acesso das famílias à porta da sala ou noutros espaços comuns do centro educativo. As famílias têm ainda acesso à plataforma classroom, facebook e instagram onde são publicados momentos marcantes e significativos do centro educativo que envolvem todos nesse espaço. As famílias podem participar publicando a sua opinião ou parecer. Ao surgirem novos projetos na sala, procura-se encontrar formas de envolver as famílias na sua participação, de diversas formas, através de comunicações, convites, propostas de atividades entre outras. Os momentos festivos que se vivem ao longo do ano na instituição (semana dos avós, Natal, Dia da Mãe, Dia do Pai, etc.) estão abertos às famílias e a sua presença é requerida. Nestas festividades, as famílias poderão ser convidadas, igualmente, a participar como participantes ativos e/ou a realizarem e a partilharem pequenos desafios/propostas. Para este ano letivo estão programadas reuniões de pais: duas com a Educadora da sala, e uma outra temática dinamizada pela Psicóloga da Instituição, sobre “Desenvolvimento de competências”. Haverá encontros individuais presenciais com as famílias sobre algum assunto pertinente ou algo que possa preocupar a família ou por uma ou outra razão mais pertinente. A cada trimestre são entregues aos pais informações escritas sobre o desenvolvimento dos seus filhos. No primeiro trimestre só serão agendadas reuniões presenciais para entrega e discussão das informações se houver, por parte da educadora ou das famílias, necessidade de tal. Para as restantes será requerido esse encontro presencial. Para além da família, o Centro Educativo beneficia, pontualmente, da colaboração com organizações, serviços e recursos da comunidade próxima e alargada para realizar as suas finalidades educativas

- Como caracteriza a participação das famílias na rotina das crianças da sua sala no jardim de infância?

R: No geral, considero que as famílias são bastante participativas. São famílias curiosas e interessadas acerca do que se passa na sala e no centro educativo. Colocam questões, trocam informações sobre os seus educandos, mostram vontade de participar nas dinâmicas de sala e do centro e fazem exigências quando entendem que o devem fazer, como é de esperar, opinam e dão sugestões para uma melhor prestação da equipa da sala e do centro.

- Como gostaria que as famílias participassem na rotina das crianças da sua sala no jardim de infância?

R: Penso que a sua participação já é suficiente! Gostava, no entanto, que as famílias fossem, nalgumas situações, mais tolerantes e flexíveis e noutras, ainda, mais

responsáveis, nomeadamente, em trazerem atempadamente lençóis, mudas de roupa, material de higiene e o livro do Projeto de Leitura a Par.

2. Estratégias usadas para promover a participação das famílias na rotina da sala do **JJ**

- Quando promove a participação das famílias na rotina das crianças da sua sala, quais são os seus objetivos/finalidades?

R: Os meus objetivos são: Estabelecer relações próximas e de confiança com as famílias das crianças, através de diálogos formais e informais acerca daquelas, bem como de acontecimentos que acontecem dia-a-dia; Incentivar a partilha de acontecimentos mais relevantes sobre o desenvolvimento da criança e o envolvimento nas atividades diárias do grupo; Dar a conhecer o trabalho pedagógico que é desenvolvido com o grupo; Envolver de forma ativa e presencial as famílias nas propostas de sala; Partilhar estratégias entre as famílias e a equipa.

- Pode descrever as estratégias que utiliza para promover a participação ativa das famílias na vida do grupo?

R: As minhas estratégias são: O diálogo diário informal no período de acolhimento; E-mail para dar a conhecer informações mais formais de cariz geral ou individual; Solicitações escritas e entregues em mão; Telefonemas; Encontros/reuniões presenciais de grupo ou individuais para falar, formalmente, do desenvolvimento das crianças.

- Quais são as mais bem-sucedidas?

R: As mais bem-sucedidas são os diálogos/conversas diárias, telefonemas, bilhetes/solicitações escritas e entregues em mão e a troca de e-mail como forma de aviso de alguma ocorrência individual.

- E as menos bem-sucedidas? Porquê?

R: As menos bem-sucedidas são os e-mails de cariz geral. A informação perde-se no todo. Algumas famílias não abrem ou esquecem-se de responder.

- Quais as estratégias utilizadas para criar uma boa relação com as famílias? Quais as que considera serem mais eficazes e porquê?

R: *Utilizo como estratégias: Ser uma boa ouvinte, acima de tudo; Não fazer julgamentos de valor; ser assertiva, mas delicada na forma como se comunica; mostrar disponibilidade para acolher as famílias; Ser flexível nos horários de atendimento aos pais; Ter sentido de humor e relativizar as queixas menos importantes.*

- Quais são as ferramentas que utiliza para comunicar com as famílias? Quais as que considera serem mais eficazes e porquê? Quais as ferramentas que as famílias usam para comunicar consigo?

R: *E-mail; Telefonemas; Comunicações escritas/bilhetes; Reuniões; Encontros presenciais; Diálogos diários; Documentação Pedagógica.*

- Na sua opinião, de que forma a participação das famílias influencia o comportamento das crianças enquanto grupo?

R: *A família e a escola têm um papel importante na educação das crianças. Trabalhando em parceria com vista a um mesmo fim/objetivo, o desenvolvimento das crianças far-se-á da melhor forma, mais saudável e de forma mais célere. Se as famílias e a escola estiverem em sintonia, as crianças sentir-se-ão mais apoiadas, estruturadas, seguras e confiantes no seu processo de construção/desenvolvimento. As crianças serão mais felizes e cooperantes.*

3. Conclusão

- Se pretender, pode incluir mais alguma informação que considere pertinente.

ANEXO K - ANÁLISE DE
CONTEÚDO DO INQUÉRITO À EC
REFERENTE ÀS SITUAÇÕES
INFORMAIS E FORMAIS EM QUE
A FAMÍLIA PARTICIPA

| | ' | | ' |

Bloco	Categoria	Subcategoria	Unidade de registo	Freq.		
				N=	%	
Situações informais e formais em que a família participa	Leitura da informação disponibilizada na OE	Acesso às produções	Participam, acedendo, diariamente, às produções	1		
		Acesso à documentação pedagógica	Documentação pedagógica	1		
		Acesso à reflexão/projeção semanal	E reflexão/projeção semanal colocadas ao acesso das famílias à porta da sala ou noutros espaços comuns do centro educativo	1		
	Subtotal				3	25%
	Conversa com os profissionais sobre assuntos diversificados	Saúde do/a filho/a	Relacionadas com saúde,	1		
		Assuntos relacionados com o/a filho/a	Situações respeitantes às crianças	1		
		Situações de lazer	Lazer,	1		
		Desenvolvimento do/a filha	Desenvolvimento,	1		
		Preocupações sobre o/a filho/a	Preocupações,	1		
		Partilha de experiências	Experiências/vivências...	1		
Subtotal				6	50%	
Celebração de eventos promovidos pela OE	Comemoração de dias significativos	Os momentos festivos que se vivem ao longo do ano na instituição (semana dos avós, Natal, Dia da Mãe, Dia do Pai, etc.) estão abertos às famílias e a sua presença é requerida nestas festividades, as famílias poderão ser convidadas, igualmente, a participar como participantes ativos e/ou a realizarem e a partilharem pequenos desafios/propostas.	1			

		Reuniões de pais	Para este ano letivo estão programadas reuniões de pais: duas com a Educadora da sala, e uma outra temática dinamizada pela Psicóloga da Instituição, sobre “Desenvolvimento de competências	1	
		Encontros individuais e temáticos	encontros individuais presenciais com as famílias sobre algum assunto pertinente ou algo que possa preocupar a família ou por uma ou outra razão mais pertinente	1	
				Subtotal	3 25%
				Totais	12 100%

ANEXO L - ANÁLISE DE
CONTEÚDO DO INQUÉRIDO À EC
REFERENTE À PARTICIPAÇÃO
DAS FAMÍLIAS NA SALA DO JI

| | " | | " |

Bloco	Categoria	Subcategoria	Unidade de registo	Freq.		
				N=	%	
Participação das famílias na sala do JI	Espaços utilizados	Porta da sala	À porta da sala;	1		
		Espaço comum da OE	Espaços comuns do centro educativo	1		
	Subtotal			2	11,77%	
	Modalidade de participação	Presencial e informal	Podem fazê-lo presencialmente		1	
			As famílias participam na rotina das crianças trocando, diariamente e de forma informal		1	
		Via e-mail	ou por e-mail		1	
		Via redes sociais	As famílias têm ainda acesso à plataforma <i>classroom</i> , <i>facebook</i> e <i>instagram</i>		1	
		Subtotal			4	
	Características da participação	Positiva	- Considero que as famílias são bastante participativas; - Penso que a sua participação já é suficiente - Mostram vontade de participar nas dinâmicas de sala e do centro		3	
		Interessada	São famílias curiosas e interessadas acerca do que se passa na sala e no centro educativo		1	
			Colocam questões		1	
		Partilha de informação	Trocam informações sobre os seus educandos		1	

		Exigente	Fazem exigências quando entendem que o devem fazer, como é de esperar,	1	
		Opinativa	Opinam e dão sugestões para uma melhor prestação da equipa da sala e do centro.	1	
		Subtotal		8	47,05%
	Aspetos a melhorar	Maior tolerância	Que as famílias fossem, nalgumas situações, mais tolerantes	1	
		Maior flexibilidade	E flexíveis	1	
		Maior sentido de responsabilidade	Mais responsáveis, nomeadamente, em trazerem atempadamente lençóis, mudas de roupa, material de higiene e o livro do Projeto de Leitura a Par.	1	
		Subtotal		3	17.65%
		Totais		17	100%

ANEXO M - ANÁLISE DE
CONTEÚDO DO INQUÉRITO À EC
REFERENTE ÀS ESTRATÉGIAS
USADAS PELA EDUCADORA PARA
PROMOVER A PARTICIPAÇÃO DAS
FAMÍLIAS

| | ' ' | | ' ' |

Bloco	Categoria	Subcategoria	Unidade de Registo	Freq	
				N=	%
Estratégias usadas pela educadora para promover a participação das famílias	Objetivos da educadora na promoção da participação das famílias	Estabelecer relações próximas e securizantes	Estabelecer relações próximas e de confiança com as famílias das crianças	1	
		Incentivar a partilha	Incentivar a partilha de acontecimentos mais relevantes	1	
		Dar a conhecer o trabalho pedagógico	Dar a conhecer o trabalho pedagógico que é desenvolvido com o grupo	1	
		Envolver as famílias nas propostas da sala	Envolver de forma ativa e presencial as famílias nas propostas de sala	1	
		Partilhar estratégias	Partilhar estratégias entre as famílias e a equipa	1	
	Subtotal			5	19,24%
	Recurso a momentos formais	Mediante conversas formais	Através de diálogos formais	1	
		Agendamento de reuniões e encontros	Encontros/reuniões presenciais de grupo ou individuais	1	
	Subtotal			2	7,69%
	Recurso a conversas e diálogos informais	Durante diálogos em momentos informais	- O diálogo diário informal no período de acolhimento; - Diálogos/conversas diárias	2	
			Bem como de acontecimentos que acontecem dia-a-dia	1	
		Através de telefonemas	- Telefonemas; - Telefonemas,	2	
	Subtotal			3	11,53%
	Recurso a informação escrita	Troca de informação via <i>e-mail</i>	- <i>E-mail</i> para dar a conhecer informações mais formais; - <i>A troca de e-mail;</i>	3	

			- Os <i>e-mails</i> de cariz geral.		
		Entrega de informação escrita em mão	-Solicitações escritas e entregues em mão; - Bilhetes/solicitações escritas	2	
		Informações trimestrais sobre o desenvolvimento das crianças	A cada trimestre são entregues aos pais informações escritas sobre o desenvolvimento dos seus filhos	1	
		Subtotal		6	23,08%
	Competências da educadora para criar uma relação positiva com as famílias	Saber ouvir	Ser uma boa ouvinte	1	
		Não julgar	Não fazer julgamentos de valor	1	
		Ser assertiva e delicada	ser assertiva, mas delicada na forma como se comunica	1	
		Ser disponível	Mostrar disponibilidade para acolher as famílias	1	
		Ser flexível	Ser flexível nos horários de atendimento aos pais	1	
		Ser bem-humorada	Ter sentido de humor	1	
		Relativizar o menos importante	relativizar as queixas menos importantes	1	
		Subtotal		7	26,93%
	Ferramentas de comunicação utilizadas	Telefonemas	Telefonemas	1	
		Encontros presenciais	Encontros presenciais	1	
		Conversas	Diálogos diários	1	
		Subtotal		3	11,53%
		Total		26	100%

ANEXO N - ROTEIRO ÉTICO E
METODOLÓGICO

| | ' ' | | ' ' |

Princípios éticos e deontológicos (Tomás, 2011) e legislação em vigor	Princípios para uma Ética Profissional (APEI, 2011)	Prática Profissional Supervisionada II
<p>1.Objetivo do trabalho: Tomás (2011) explicar a todos os intervenientes que, os objetivos do trabalho, é essencial para a elaboração de uma “ética democrática” (p.160).</p>	<p>No compromisso com as crianças: - “Respeitar toda a criança, independentemente da sua religião, género, etnia, cultura, estrato social ou com necessidades educativas especiais, incluindo-a e promovendo e divulgando os seus direitos consignados na Convenção Internacional” (Apei, 2011, p.01). - “Encarar as suas funções educativas de modo amplo e integrado, na atenção à criança na sua globalidade e inserida no seu contexto” (Apei, 2011, p. 01).</p> <p>No compromisso com a família: - “Respeitar a família das crianças e a sua estrutura, valorizando a competência educativa das mesmas e colaborando de modo a que as crianças sintam que a família e a instituição estão ligadas no processo educativo” (Apei, 2011, p.02). - “Promover a participação e acolher os contributos das famílias, aceitando-as como parceiras” (Apei, 2011, p.02).</p> <p>No compromisso com a equipa:</p>	<p>Com as crianças: Desde o primeiro dia que a educadora cooperante me apresentou ao grupo como sendo uma nova adulta da sala e que estaria presente para os ajudar. Todas as crianças tiveram a oportunidade de participar na investigação, dando o seu assentimento de participação.</p> <p>Com a equipa educativa: A educadora cooperante ajudou a refletir sobre o tema de investigação, apresentando, por sua vez, alguns temas que poderia investigar. Após uma análise detalhada das opções e de uma reflexão pessoal sobre o tema, tomei uma decisão e conversei com a equipa sobre a mesma solicitando a sua participação.</p> <p>Com as Famílias: Com as famílias, para além da apresentação feita inicialmente sobre quem eu era. Quando necessária a participação das famílias para a investigação, a educadora cooperante enviou um E-mail, a meu pedido, a explicar toda a investigação e a solicitar a participação dos referidos com o</p>

	<p>- “Respeitar (...) e colaborar com todos os intervenientes na equipa educativa não discriminando qualquer colega” (Apei, 2011, p.02).</p> <p>- “Partilhar informações relevantes no seio da equipa dentro dos limites da confidencialidade” (Apei, 2011, p.02).</p>	preenchimento de um inquérito sobre o tema a ser investigado.
<p>2.Custos e benefícios: Relativamente aos custos e benefícios, Tomás (2011), afirma que a investigação precisará de ter em conta possíveis danos e/ou custos “que poderão resultar de tal processo: o tempo, a inconveniência, o embaraço, a intrusão na privacidade, ou mesmo o sentimento de coerção, de medo ou ansiedade” (p.160).</p>	<p>No compromisso com as crianças: - “Promover a aprendizagem e a socialização numa vida de grupo cooperada, estimulante, lúdica, aberta à comunidade” (Apei, 2011, p.01). - “Responder com qualidade às necessidades educativas das crianças, promovendo para isso todas as condições que estiverem ao seu alcance” (Apei, 2011, p.01).</p> <p>No compromisso com as famílias: - “Nunca utilizar as famílias para atingir interesses pessoais” (Apei, 2011, p.02).</p>	<p>Relativamente aos custos e benefícios, a minha intervenção e investigação foi planeada tendo em conta o bem-estar de todas as crianças, sem prejudicar nenhuma.</p> <p>No que diz respeito ao tempo, uma vez que a escolha do tema de investigação foi realizada mais tardiamente, o tempo de investigação foi curto, no então foi possível realizar todas as entrevistas, questionários e notas de campo.</p>
<p>3.Respeito pela privacidade e confidencialidade: No que concerne ao respeito pela privacidade e confidencialidade, segundo Tomás (2011) “estas questões deverão ser sujeitas a negociação, considerando sempre</p>	<p>No compromisso com as crianças: - “Respeitar a privacidade de cada criança e garantir o sigilo profissional” (Apei, 2011, p.01).</p> <p>No compromisso com a família:</p>	<p>Durante a intervenção e investigação, tive o maior cuidado para proteger as crianças, as famílias e a equipa educativa. Não partilhei, nem fotografias nem informações pessoais sobre os intervenientes com outrem. Toda a</p>

<p>a posição dos autores quando são retiradas citações de entrevistas e se pretende torná-las públicas” (p.161).</p>	<p>- “Manter sigilo relativamente às informações sobre a família (salvo exceções que ponham em risco a integridade da criança)” (Apei, 2011, p. 02).</p> <p>No compromisso com a equipa: - “Partilhar informações relevantes no seio da equipa dentro dos limites da confidencialidade” (Apei, 2011, p.02).</p>	<p>informação adquirida foi guardada no meu computador pessoal, que apenas eu utilizo. Também, no trabalho escrito tive sempre o cuidado de não identificar as crianças, nem informações sobre os mesmos e as suas famílias.</p>
<p>4.Decisões acerca de quais as crianças a envolver e a excluir: “É necessário discutir e justificar os processos de selecção, inclusão e exclusão de crianças na investigação (...)” (Tomás, 2011, p.162).</p>	<p>No compromisso com as crianças: - “Encarar as suas funções educativas de modo amplo e integrado, na atenção à criança na sua globalidade e inserida no seu contexto” (Apei, 2011, p.01).</p>	<p>Na minha intervenção, nenhuma criança foi excluída. No entanto, duas crianças não participaram na mesma, pois não se encontravam presentes no período de investigação.</p>
<p>5.Planificação e definição dos objetivos e métodos da investigação: Segundo Tomás (2011) os adultos, tal como as crianças implicadas na investigação “devem ser informados acerca dos objectivos e da natureza da investigação, dos métodos, do timing e dos resultados, processos que foram realizados durante todo o estudo” (p.163).</p>	<p>No compromisso com as crianças: - “Considerar com o maior cuidado os diagnósticos e prognósticos da situação e futuro de cada criança, sabendo que fazem parte da interacção que se estabelece” (Apei, 2011, p.01).</p> <p>No compromisso com as famílias: - “Respeitar a família das crianças e a sua estrutura, valorizando a competência educativa das mesmas e colaborando de modo a que as crianças</p>	<p>O tipo de estudo realizado foi de natureza qualitativa, na modalidade de Estudo de caso.</p> <p>Com as famílias: Procurei, durante a intervenção informar as famílias da minha prática, por exemplo no decorrer do projeto realizado, informei as famílias “do que por ali se passava” e utilizei a documentação pedagógica como instrumento para manter os pais</p>

	<p>sintam que a família e a instituição estão ligadas no processo educativo” (Apei, 2011, p. 02).</p> <p>No compromisso com a equipa: - “Partilhar informações relevantes no seio da equipa dentro dos limites da confidencialidade” (Apei, 2011, p.02)</p>	<p>informados. Ademais, para a investigação, como já referido, num e-mail e no corpo de texto de um inquérito às famílias, informei-os sobre os pormenores da investigação.</p> <p>Com a equipa educativa: Durante toda a intervenção e a investigação, informei a equipa educativa de todas as minhas ideias, pensamentos, planos, entre outros. A equipa sempre deu a sua opinião que foi respeitada. Mostraram-se sempre disponíveis para qualquer tipo de colaboração.</p>
<p>6.Consentimento informado: No que diz respeito ao consentimento informado, Tomás (2011), afirma que ao obter o consentimento das crianças e seus progenitores, estas devem estar cientes que a sua negação ou desistência não as prejudicar. Além disto, as crianças “em todas as fases da investigação, estar informadas e conhecedoras dos procedimentos da investigação, já que a pessoa concorda em tomar parte na investigação com base no conhecimento sobre o objectivo de estudo” (Bulmer, 1982</p>	<p>No compromisso com as crianças: - “Responder com qualidade às necessidades educativas das crianças, promovendo para isso todas as condições que estiverem ao seu alcance” (Apei, 2011, p. 01).</p> <p>No compromisso com as famílias: - “Fornecer às famílias informações sobre a instituição, sobre o seu projecto educativo e ainda sobre o desenvolvimento concreto do mesmo. Informá-las acerca do dia-a-dia da</p>	<p>No primeiro dia de estágio, conversei com a equipa educativa sobre a privacidade e confidencialidade das crianças do grupo. Assim, construí um protocolo do consentimento informado para a recolha de informações sobre as crianças, para as famílias. Neste consistia em uma apresentação à família de quem eu era, pedido de autorização para serem tiradas fotografias e /ou vídeos, para fins académicos e, também, estava explicado que a ocultação de dados de identificação das crianças, nunca seria exibida, assim como a face das mesmas. No final, tinha</p>

<p>& Marchall & Batten, 2003, citados por Tomás, 2011, p. 164).</p>	<p>criança e sobre eventuais situações excepcionais” (Apei, 2011, p.02) - “Manter sigilo relativamente às informações sobre a família (salvo exceções que ponham em risco a integridade da criança)” (Apei, 2011, p.02).</p>	<p>um espaço para os encarregados de educação assinarem. Também, em notas de campo e reflexões, o nome das crianças foi ocultado, assim utilizei as iniciais dos seus nomes para os identificar.</p>
<p>7. Uso e relato das conclusões: Acerca do uso e relato das conclusões, Tomás (2011) explica “não houve propriamente um resumo final dos resultados na investigação, mas houve um processo de devolução ao longo do trabalho” (p.166).</p>	<p>No compromisso com as crianças: - “Responder com qualidade às necessidades educativas das crianças, promovendo para isso todas as condições que estiverem ao seu alcance” (Apei, 2011, p.01). - “Promover a aprendizagem e a socialização numa vida de grupo cooperada, estimulante, lúdica, aberta à comunidade” (Apei, 2011, p.01).</p> <p>No compromisso com as famílias: - (...) Informá-las acerca do dia-a-dia da criança e sobre eventuais situações excepcionais” (Apei, 2011, p.02).</p> <p>No compromisso com a equipa: - “Partilhar informações relevantes no seio da equipa dentro dos limites da confidencialidade” (Apei, 2011, p.02).</p>	<p>Com a equipa educativa: Durante o estágio, partilhei todo o processo de intervenção e investigação.</p> <p>Com a família: Durante o estágio, partilhei, através de dementação pedagógicas algumas atividades de intervenção. E sobre a investigação, mostrei-me disponível para esclarecer eventuais dúvidas, disponibilizando, assim, o meu <i>e-mail</i> académico com as famílias.</p>
<p>8. Possível impacto nas crianças, famílias ou equipa:</p>	<p>No compromisso com as crianças: - “Responder com qualidade às necessidades educativas das crianças,</p>	<p>Sendo a minha investigação relacionada com as famílias, penso que ter envolvido</p>

<p>Nas palavras de Tomás (2011) “é fundamental que o investigador considere não somente o impacto provocado nas crianças envolvidas na investigação, mas também nos grupos mais alargados de crianças” (p.166).</p>	<p>promovendo para isso todas as condições que estiverem ao seu alcance” (Apei, 2011, p.01). - “Encarar as suas funções educativas de modo amplo e integrado, na atenção à criança na sua globalidade e inserida no seu contexto” (Apei, 2011, p.01).</p> <p>No compromisso com as famílias: - (...) Informá-las acerca do dia-a-dia da criança e sobre eventuais situações excepcionais” (Apei, 2011, p.02).</p> <p>No compromisso com a equipa: - “Ser solidário com os seus colegas de trabalho nas decisões tomadas em conjunto e nas situações difíceis” (Apei, 2011, p. 02).</p>	<p>as crianças, a educadora cooperante e dando uma voz ativa a família, acredito que teve um impacto positivo em todos os envolvidos no processo.</p>
<p>9.Informação às crianças e adultos/as envolvidos/as; Relativamente à informação às crianças e adultos, O’Kane (2005) citado por Tomás (2011), explica que “todo o processo de investigação deve ser transparente de forma a limitar o efeito de adultocentrismo e promover, de forma efectiva, as metodologias participativas e as relações horizontais em todo o processo” (p.167).</p>	<p>No compromisso com as crianças: - “Promover a aprendizagem e a socialização numa vida de grupo cooperada, estimulante, lúdica, aberta à comunidade” (Apei, 2011, p.01).</p> <p>No compromisso com as famílias: - “Promover a participação e acolher os contributos das famílias, aceitando-as como parceiras” (Apei, 2011, p.02)</p>	<p>No decorrer da intervenção e investigação, pretendi que as pessoas envolvidas no processo, fossem informados através de diálogo informal e/ou formal e partilha de documentos.</p>

	<p>- (...) Informá-las acerca do dia-a-dia da criança e sobre eventuais situações excepcionais” (Apei, 2011, p.02).</p> <p>No compromisso com a equipa: - “Partilhar informações relevantes no seio da equipa dentro dos limites da confidencialidade” (Apei, 2011, p.02).</p>	
10.Tratamento de dados	<p>No compromisso com as crianças: - Respeitar a privacidade de cada criança e garantir o sigilo profissional” (Apei, 2011, p.01) - “Conhecer as leis de protecção às crianças (...)” (Apei, 2011, p.01)</p> <p>No compromisso com as famílias: - “Manter sigilo relativamente às informações sobre a família (salvo excepções que ponham em risco a integridade da criança)” (Apei, 2011, p.02). - Nunca utilizar as famílias para atingir interesses pessoais (Apei, 2011, p.02).</p> <p>No compromisso com a equipa: - “Partilhar informações relevantes no seio da equipa dentro dos limites da confidencialidade” (Apei, 2011, p.02).</p>	<p>Durante a intervenção e investigação, tive o maior cuidado para proteger as crianças, as famílias e a equipa educativa. Não partilhei, partilhei, nem fotografias nem informações pessoais sobre os intervenientes com outrem. Toda a informação foi guardada no meu computador pessoal, que apenas eu utilizo.</p>

ANEXO 0 - ASSENTIMENTO
INFORMADO DAS CRIANÇAS

| | ' ' | | ' ' |

Assentimento Informado - crianças da sala

A Beatriz gostava de saber o que penso sobre a presença da minha família na escola.

Eu...

Concordo

Não Concordo

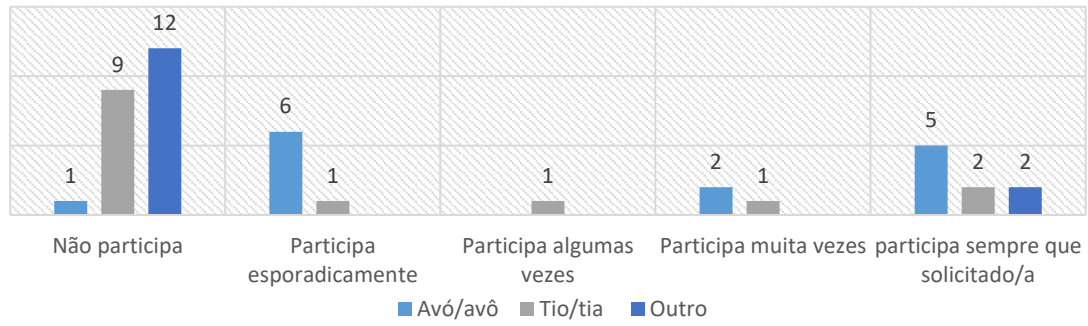


... falar com ela sobre este assunto.

ANEXO P - TABELA DOS
ELEMENTOS DAS FAMÍLIAS
MAIS ALARGADOS

|' '' | | ''

Elementos da famílias mais alargada



ANEXO Q - ANÁLISE DE
CONTEÚDO DO INQUÉRITO ÀS
FAMÍLIAS SOBRE AS
CARACTERÍSTICAS DE
PARTICIPAÇÃO

| ' ' | ' ' |

Bloco	Categoria	Subcategoria	Freq.	
			N=	%
Características da participação das famílias	Membros envolvidos	Mãe	40	36,5%
		Pai	10	
		Pais	9	
		Avó	7	
		Avô	4	
		Avós	2	
		Irmãos	1	
	Subtotal		73	
	Espaços utilizados	Entrada da sala de atividades	26	20%
		Espaço exterior	6	
		Praça comum	3	
		Sala de atividades	2	
		Pavilhão exterior	2	
		Ginásio da OS	1	
	Subtotal		40	
	Formas de participação/ Envolvimento	Participação em eventos comemorativos	14	16,50%
		Colaboração em projetos das crianças	13	
		Partilha de informação via e-mail	2	
		Conversa com o/a filho/a sobre recursos/trabalhos na OE	2	
Partilha de alimentos		1		
Entrega de um presente à equipa educativa		1		
Subtotal		33		
Conversa sobre eventos / celebrações com os profissionais	Despedida da estagiária	6	7,5%	
	Celebração do Ano Novo	4		
	Opinião sobre o projeto desenvolvido pelas crianças	4		
	Festa de aniversário da filha	1		
Subtotal		15		
Conversa com os profissionais para partilha de informação	Saúde/ausência/progresso do educando	4	5%	
	Ir buscar o/a filho/a mais cedo	3		
	Administração de medicamentos ao/à filho/a	1		
	Destinatário dos alimentos partilhados	1		
	Partilha de informações sobre ida à Quinta	1		
Subtotal		10		
Conversa sobre o educando com os profissionais	Nome das crianças do grupo	2		
	Interações sociais da criança	2		
	Características emocionais da criança	1		

		Subtotal	5	2,5%
	Conversa com os profissionais para esclarecimento de dúvidas	Pedido de informação sobre horários do almoço e sesta	1	1%
		Dúvida sobre doenças específicas	1	
		Subtotal	2	

Bloco	Categoria	Subcategoria	Freq.	
			N=	%
Características da participação das famílias	Ação/atividades desenvolvidas	Levar / ir buscar o/a filho/a ao JI	9	11%
		Levar o/a neto/a ao JI	6	
		Pedido de esclarecimento de dúvidas	2	
		Partilha de bolo feito pela família	1	
		Leitura de informação existente à porta da sala	1	
		Despedida afetuosa do filho	1	
		Conto de uma história ao/à filho/a	1	
		Entrega de objeto para a hora da sesta	1	
		Subtotal	22	
		Total	200	100%

ANEXO R - TABELA SÍNTESE
DA ANÁLISE DE CONTEÚDO A
UMA PERGUNTA ABERTA ÀS
FAMÍLIAS

| ' ' | | ' ' |

Bloco	Categoria	Subcategoria	Unidade de Registo	Freq.
Participação das famílias na rotina dos/as seus/suas filhos/as no jardim de infância	Fatores condicionam participação	Questões de saúde	Fazia-o até ao ano passado, altura em que tive questões graves de saúde.	1
	Formas de participação/ envolvimento	Realização de uma tarefa em casa	Até à data, participação do pai e mãe na execução de uma casa com materiais recicláveis para o Natal	1
		Colaboração na retirada da chupeta ao/à filho/a	Participação de todos nós para largar chupetas	1

ANEXO S - ANÁLISE DE
CONTEÚDO DO INQUÉRITO ÀS
FAMÍLIAS SOBRE A
INFLUÊNCIA DA SUA
PARTICIPAÇÃO NAS CRIANÇAS

|' '' | | ''

Bloco	Categoria	Subcategoria	Unidade de Registo	Freq.	
Influência positiva da participação dos pais no comportamento dos/as filhos/as	Promoção de sentimentos positivos	Felicidade	- Nota-se a alegria dela; - A criança fica extremamente feliz; - Fica feliz; - Expressava-se sempre com alegria	4	
		Conforto	sentirem mais confortáveis	1	
		Confiança	Relações de confiança	1	
			Promove a sua autoestima	1	
		Segurança	-Promovem segurança; -Traz segurança; - Com a capacidade de se sentir segura; - Lhe transmita segurança.	4	
		Calma	Torna ela mais calma	1	
		Bem-estar	E bem-estar	1	
		Entusiasmo	Muito entusiasmo	1	
		Incentivo à participação do/a filho/a	Partilha do que faz no JI	- Quando participamos nas atividades e a vontade de nos mostrar tudo;	1
			Promoção de um maior envolvimento	- Quando todos remamos para um mesmo projeto, seguindo uma mesma intenção - com metodologias e estratégias iguais ou distintas -, maior será o envolvimento da criança e, por consequência, a sua aprendizagem	1
	Participação em projetos		sempre que via um legume ou verdura. Até quis muito levar uma abóbora para a escola para mostrar.	1	
	Compreensão que os pais se interessam pelo/a filho/a	Manifestação de interesse pelo que o/a filho/a faz	Sentimento de integração à vida do meu filho	1	
			-É muito importante o meu filho saber que não o deixo só na escola, que também faço parte das coisas que se passam lá;	1	
		Realização de atividades com os pais	- Se há coisas que os filhos mais gostam é fazer coisas (qualquer tipo de atividade) com os pais, portanto a participação dos pais serve como exemplo e incentivo;	1	
		Participação da família	-O facto de estarmos presentes em todas as suas atividades;	1	
	- Ver a família participar		1		
		Ligação casa – jardim de infância	- Há uma ligação entre a família e a escola e como é importante haver tal ligação	1	
			- Que a nossa participação na vivência do nosso filho no jardim de infância faz com que ele se sinta que a escola é uma	1	

			extensão de casa como é a casa dos avós por exemplo	
--	--	--	---	--

ANEXO T - ANÁLISE DE
CONTEÚDO DO INQUÉRITO ÀS
FAMILIAS SOBRE
CONSTRAGIMENTOS APONTADOS
À SUA PARTICIPAÇÃO

| | " | | " |

Bloco	Categoria	Subcategoria	Unidade de Registo	Freq.
Natureza dos constrangimentos assinalados	Relativos à vida pessoal	Falta de tempo	- Falta de tempo; - Disponibilidade de tempo; - Falta de tempo; - Tempo: - Tempo	5
		Articulação entre vida pessoal e profissional	-A logística de organização: - Com crianças pequenas, é sempre muito difícil estar sempre presente e disponível para as solicitações (urgentes e importantes) das crianças	2
			Equilíbrio entre vida pessoal e profissional	1
		Horário laboral	- Responsabilidade profissional; - Horário de trabalho dos pais	2
	Ligados à proposta efetuada	Horários propostos	- O horário das atividades: - Horários propostos	2
	Não específica	Não específica	Não sei dizer	1
		Sem constrangimentos	Até agora nada a apontar.	1

ANEXO U - TABELA SÍNTESE
DA ANÁLISE DE CONTEÚDO ÀS
NOTAS DE CAMPO -
CATEGORIA: ESTRATÉGIAS
DOS PROFISSIONAIS

|| '' | | ''

Bloco	Categoria	Subcategoria	Freq		
			N=	%	
Estratégias usadas pelas profissionais	Convite às famílias	Comemoração do aniversário do/a filho/a	2		
		Entrada no espaço da sala	2		
			Subtotal	4	12,12%
	Comunicação com a família: situações	Partilha de informação relacionada com a saúde		2	
		Esclarecimento de dúvidas		2	
		Realização de reuniões		1	
		Agradecimento pela partilha de recursos		1	
		Formulação de pedidos específicos		1	
			Subtotal	7	21,21%
	Recurso a diversas formas de comunicação	Conversa oral informal		8	
		Informação escrita: disponibilização da projeção semanal		2	
		Contacto telefónico		1	
			Subtotal	11	33,33%
	Partilha do trabalho das crianças	Exposição dos trabalhos produzidos pelas crianças		3	
		Partilha de vídeo sobre atividades desenvolvidas com as crianças		1	
			Subtotal	4	12,12%
	Organização de eventos	Pede colaboração na preparação das crianças		2	
Dá informação específica sobre o que fazer		2			
Preparação prévia dos materiais		1			
Preparação de um teatro para as famílias		1			
Oportunidade de escolha		1			
		Subtotal	7	21,21%	
		Total	33	100%	